



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Lígia Daniela Ribeiro Fernandes Gomes

**RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Um estudo com crianças de 5 anos

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Gabriela Barbosa

novembro de 2014

AGRADECIMENTOS

No final desta etapa tão importante para mim, quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso e que, de alguma forma, o tornaram possível:

À Professora Doutora Gabriela Barbosa, pelo apoio na orientação deste trabalho, pelo tempo que me disponibilizou, pelo rigor e pela partilha de conhecimentos, fulcrais à realização deste trabalho;

À minha Educadora de Infância cooperante e à Animadora Sociocultural onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, pela sua transmissão de saberes e palavras de incentivo;

Ao meu par de estágio, Rita Pacheco, pelo apoio prestado aquando da realização da investigação;

A todas as crianças que fizeram parte deste projeto, pelo seu empenho e cooperação no projeto, mesmo nas horas do recreio;

Aos pais dessas crianças, por terem autorizado a sua participação no projeto, ao autorizar a recolha de registos audiovisuais;

Aos professores da ESE de Viana do Castelo que contribuíram para a minha formação académica e profissional;

Às minhas colegas da ESE que me apoiaram e encorajaram durante este percurso, enviando um agradecimento especial para a Eduarda Costa;

À minha mãe e ao meu namorado por toda a compreensão, pelas palavras de conforto e pela paciência demonstrada ao longo destes quatro anos;

À minha avó Valdelina que sempre apoiou as minhas decisões e apostou em mim;

Por fim, mas não menos importantes, queria agradecer às minhas amigas, em especial à minha prima-irmã Mariana e à Susana Veloso, pelo apoio e amizade demonstrados ao longo deste percurso.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo, inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tem como objetivo principal compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação (LI). De forma a refletir sobre esta problemática, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?; ii) Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?; iii) Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?; e iv) Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Neste sentido, realizou-se um estudo enquadrado por um paradigma construtivista, seguindo uma metodologia de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Assim, o grupo de dezoito crianças com cerca de cinco anos, que a investigadora (I) acompanhou, enquanto estagiária, na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), foi envolvido num projeto de Literacia da Informação, que teve por base as estratégias de operacionalização propostas no “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico” – “Aprender com a biblioteca escolar” (BE).

Através daquela análise, verificou-se que as estratégias utilizadas no projeto foram adequadas, as crianças participaram ativa e entusiasticamente nas atividades, tendo construído novos conhecimentos e demonstrado valorizar o seu trabalho de pesquisa e o livro informativo. A maioria daquelas crianças teve um desempenho positivo no projeto, revelando várias competências informacionais, concluindo-se a favor do desenvolvimento de competências de Literacia da Informação na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Emergência da literacia; Literacia da Informação; Biblioteca Escolar.

ABSTRACT

The present study, inserted in the domain of Oral Language and the Approach to Writing, aims to understand the attitudes and behavior of children in preschool with regard to a Literacy of Information project. In order to reflect on this issue, the following investigation questions were stated: i) Is it possible to work Literacy of Information in Preschool Education?; ii) What strategies are revealed adequate to develop skills in Literacy of Information in preschool children?; iii) What knowledge do children build in Literacy of Information projects?; and iv) What opinions do children reveal about the Literacy of Information project?

In this sense, a study was carried out framed by a constructivism paradigm, according to a methodology of a qualitative nature, in the modality of a case study. Thus, a group of 18 children of about 5 years of age, whom the investigator accompanied while as a student-teacher in Supervised Teaching Practice II, was involved in a Literacy of Information project, which had its source on operative strategies suggested in "Reference of learning associated with the work of school libraries in Preschool Education and Basic Education " - "Learn with the school library".

Through that analysis, it was found that the strategies used in the project were suitable, the children participated active and enthusiastically in the activities, having constructed new knowledge and demonstrated having valued the investigative work and the informative book. The majority of those children had a positive performance in the project, revealing various informative skills, concluding in favor of the development of Literacy of Information skills in preschool education.

Keywords: Preschool Education; Literacy Emergence; Literacy of Information; School Library

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE GRÁFICOS	xiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
Caracterização do meio	3
Caracterização do jardim-de-infância	4
Caracterização do grupo	16
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	31
Enquadramento do estudo	31
Pertinência do estudo	31
Definição do problema do estudo e questões de investigação.....	33
Fundamentação teórica	35
A literacia e a literacia da informação	35
A literacia na educação	40
A literacia na educação pré-escolar	45
Estudos sobre a literacia da informação na educação pré-escolar	49
Metodologia adotada	54
Opções metodológicas.....	54
Participantes na investigação	56
Instrumentos de recolha de dados	56
Observação participante	57
Registos audiovisuais	58
Documentos	59
Entrevistas.....	59
Intervenção Educativa	60

Calendarização do estudo.....	61
Tabela síntese do plano de intervenção.....	62
Tarefas desenvolvidas.....	63
1.ª Fase – Conhecer a Biblioteca Escolar (BE) (FASE PRELIMINAR DO ESTUDO)	63
2.ª Fase – Escolher um tema pertinente para pesquisar	65
3.ª Fase – Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido e onde se pode pesquisar	67
4.ª Fase - Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente.....	68
5.ª Fase – Redigir e editar o livro digital sobre os temas pesquisados	73
6.ª Fase – Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais	75
Procedimentos de análise de dados	78
Análise e interpretação de dados	83
Categoria 1 – Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido.....	84
Categoria 2 – Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis.....	91
Categoria 3 – Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet.....	95
Categoria 4 – Seleciona a informação relevante	101
Categoria 5 – Trata a informação selecionada	106
Categoria 6 – Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa	119
Síntese da análise das primeiras seis categorias	127
Categoria 7 – Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI	134
Conclusões	142
Conclusões do Estudo	142
Contributos do Estudo para a prática profissional	150
Limitações do Estudo	151
PARTE III - REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
ANEXOS.....	169

Anexo 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação	171
Anexo 2 - Dados referentes à 1.ª entrevista.....	172
Anexo 3 - Temas escolhidos pelas crianças para pesquisar	178
Anexo 4 - Dados referentes à 2.ª entrevista.....	179
Anexo 5 - Dados referentes à categoria 1 (Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido)	186
Anexo 6 - Dados referente à categoria 2 (Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis)	195
Anexo 7 - Dados referentes à categoria 3 (Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet)	210
Anexo 8 - Dados referentes à categoria 4 (Seleciona informação relevante)	221
Anexo 9 - Dados referentes à categoria 5 (Trata a informação selecionada)	239
Anexo 10 - Dados referentes à categoria 6 (Partilha novos conhecimento decorrentes da pesquisa)	255
Anexo 11 - Dados referentes ao desempenho global de acordo com as seis primeiras categorias (competências em LI)	266
Anexo 12 - Dados referentes à categoria 7 (Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI).....	268

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

BE – Biblioteca Escolar

CDU - Classificação Decimal Universal

DPS - Desenvolvimento Pessoal e Social

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância

I - Investigadora

Jl – Jardim-de-Infância

LI – Literacia da Informação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL - Plano Nacional de Leitura

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Mapa do concelho de Viana do Castelo.....	3
<i>Figura 2</i> – Biblioteca Escolar da EB1/JI.....	5
<i>Figura 3</i> - Cesto com as Revistas “Visão Júnior” e outros documentos.....	6
<i>Figura 4</i> - Estantes com os audiovisuais e multimédia	6
<i>Figura 5</i> – Estantes dos livros com a notação principal 0 (Dicionários e Enciclopédias) e respetiva sinalética.....	7
<i>Figura 6</i> - Estante dos livros com a notação principal 1 (Pensar e conhecer-se) e respetiva sinalética.....	7
<i>Figura 7</i> - Estante dos livros com a notação principal 2 (Religião) e respetiva sinalética	7
<i>Figura 8</i> - Estante dos livros com a notação principal 3 (Viver em conjunto) e respetiva sinalética.....	8
<i>Figura 9</i> - Estantes dos livros com a notação principal 5 (A natureza) e respetiva sinalética ..	9
<i>Figura 10</i> - Estante dos livros com a notação principal 6 (Curar, fabricar) e respetiva sinalética.....	9
<i>Figura 11</i> - Estantes dos livros com a notação principal 7 (Criar, divertir-se) e respetiva sinalética.....	10
<i>Figura 12</i> - Estantes dos livros com a notação principal 8 (Ler, falar) e respetiva sinalética .	10
<i>Figura 13</i> - Estantes dos livros com a notação principal 9 (Os países e o passado) e respetiva sinalética.....	11
<i>Figura 14</i> – Sala de atividades do grupo em estudo	11
<i>Figura 15</i> - Planta da sala de atividades do grupo em estudo, organizada por áreas	12
<i>Figura 16</i> - Área de Reunião e da Expressão Plástica.....	13
<i>Figura 17</i> - Área da Biblioteca	14
<i>Figura 18</i> - Área dos Jogos Calmos.....	14
<i>Figura 19</i> - Área dos Jogos de Chão	14
<i>Figura 20</i> - Área da Casinha.....	15
<i>Figura 21</i> - Área Móvel de Dramatização com Fantoques	16
<i>Figura 22</i> – Chuva de ideias dos participantes sobre o que pensavam sobre a Biblioteca Escolar	63

<i>Figura 23 – Encontro com a professora bibliotecária à BE</i>	64
<i>Figura 24 – Os participantes verificam o significado da sinalética utilizada em cada estante da BE.....</i>	64
<i>Figura 25 – Os participantes exploram e apresentam o conteúdo de um livro e de uma revista.....</i>	66
<i>Figura 26 – Primeira entrevista à criança TP</i>	66
<i>Figura 27 - Reunião do grupo para a escolha definitiva de cada um dos temas a pesquisar.</i>	67
<i>Figura 28 - Primeira reunião com o grupo 4 (Lisboa)</i>	68
<i>Figura 29 - O grupo 1 (Animais) pesquisa informação sobre os seus temas em livros e, depois, observa a digitalização da página de um livro.....</i>	69
<i>Figura 30 - O grupo 3 (Corpo Humano) pesquisa em revistas sobre os seus temas e a criança MF procura uma revista para pesquisar</i>	70
<i>Figura 31 - A criança MA pesquisa, através da internet, informação sobre o seu tema (primavera).....</i>	71
<i>Figura 32 – A criança A selecciona a informação que considera relevante para o seu tema (cavalos)</i>	71
<i>Figura 33 - Recado que acompanhava a folha de registo de cada criança do sexo masculino</i>	72
<i>Figura 34 - A criança J escolhe as imagens referentes ao seu tema no livro.....</i>	72
<i>Figura 35 – A criança B indica o que pretende escrever sobre o seu tema no livro</i>	73
<i>Figura 36 - Os participantes definem alguns elementos paratextuais do livro</i>	74
<i>Figura 37 - A criança D escreve o título e grava o áudio do texto referente à sua parte no livro digital.....</i>	74
<i>Figura 38 - O livro digital "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre..." no Calaméo</i>	75
<i>Figura 39 - Segunda entrevista à criança SE</i>	76
<i>Figura 40 - Última reunião com o grupo 2 (Natureza).....</i>	77
<i>Figura 41 - Breve apresentação do livro informativo digital "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre..." à comunidade educativa (participantes, respetivos familiares e equipa educativa)</i>	77
<i>Figura 42 - Capa do DVD referente ao livro informativo digital oferecido aos participantes</i>	78

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Caracterização do grupo quanto ao género e à idade (em 1 de março de 2014 – fase inicial do estudo).....	16
<i>Tabela 2</i> - O modelo da literacia da informação de Marland (1981).....	39
<i>Tabela 3</i> - Calendarização do estudo	61
<i>Tabela 4</i> - Tabela síntese do plano de intervenção.....	62
<i>Tabela 5</i> - Evidências consideradas, no presente estudo, para cada nível de desempenho, em cada categoria	80
<i>Tabela 6</i> - Dados recolhidos na 1.ª entrevista individual.....	172
<i>Tabela 7</i> - Temas escolhidos pelas crianças na 1.ª e 2.ª oportunidade (1.ª entrevista e 1.ª reunião do grande grupo)	178
<i>Tabela 8</i> - Dados recolhidos na 2.ª entrevista individual.....	179
<i>Tabela 9</i> - Dados para a análise da categoria 1 (Indica um tema que pretende pesquisar e coloca questões nesse sentido).....	186
<i>Tabela 10</i> - Dados para a análise da categoria 2 (Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis)	195
<i>Tabela 11</i> - Dados para a análise da categoria 3 (Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet)	210
<i>Tabela 12</i> - Dados para a análise da categoria 4 (Seleciona informação relevante)	221
<i>Tabela 13</i> - Dados para a análise da categoria 5 (Trata a informação selecionada)	239
<i>Tabela 14</i> - Dados para a análise da categoria 6 (Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa).....	255
<i>Tabela 15</i> - Desempenho global de acordo com as seis primeiras categorias (competências em LI).....	266
<i>Tabela 16</i> - Dados para a análise da categoria 7 (Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI).....	268

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Desempenho médio de cada participante no projeto de LI	83
<i>Gráfico 2</i> - Desempenho dos participantes na categoria 1.....	85
<i>Gráfico 3</i> - Desempenho dos participantes na categoria 2.....	92
<i>Gráfico 4</i> - Desempenho dos participantes na categoria 3.....	96
<i>Gráfico 5</i> - Desempenho dos participantes na categoria 4.....	101
<i>Gráfico 6</i> - Desempenho dos participantes na categoria 5.....	106
<i>Gráfico 7</i> - Desempenho dos participantes na categoria 6.....	119
<i>Gráfico 8</i> – Desempenho parcial dos participantes, por categoria	129
<i>Gráfico 9</i> - Desempenho médio dos participantes em cada categoria.....	129
<i>Gráfico 10</i> - O significado do termo pesquisar para os participantes.....	135
<i>Gráfico 11</i> - Entendimento dos participantes quanto ao trabalho que deu fazer o livro	136
<i>Gráfico 12</i> - O que os participantes gostaram de fazer em todo o trabalho de elaboração do livro.....	136
<i>Gráfico 13</i> - O que os participantes não gostaram de fazer em todo o trabalho de elaboração do livro.....	137
<i>Gráfico 14</i> - Entendimento dos participantes quanto à utilidade do livro informativo que fizeram.....	138
<i>Gráfico 15</i> - Entendimento dos participantes quanto ao motivo do livro ser, apenas, digital	139
<i>Gráfico 16</i> - Entendimento dos participantes quanto à degradação do livro digital vs livro em papel.....	140
<i>Gráfico 17</i> - Entendimento dos participantes quanto ao custo do livro digital vs livro em papel.....	140
<i>Gráfico 18</i> - Entendimento dos participantes quanto ao se poder colocar a voz da "leitura" do texto nos livros em papel	141

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II e procura dar conta do projeto de investigação educacional desenvolvido no contexto da prática pedagógica num Jardim-de-Infância (JI), com um grupo de crianças com cerca de cinco anos. Estas participaram ativamente num projeto de Literacia da Informação que foi planeado e implementado com o intuito de compreender as atitudes e comportamentos daquelas crianças do pré-escolar relativamente ao mesmo.

Atendendo a que estamos na Era do Conhecimento, na Sociedade do Conhecimento, onde a produção e transmissão de informação é abundante, é urgente que os indivíduos tenham desenvolvidas competências que os ajudem a filtrar essa informação. Devem saber reconhecer quando necessitam da informação, saber onde a poderão localizar, saber avaliar se é, ou não, pertinente, e saber produzir e utilizar, criticamente, a informação. Desde logo, no ensino formal, se revela necessário que os alunos tenham essas competências desenvolvidas para que tenham sucesso escolar, pois a dada altura eles terão de aceder, produzir e usar, criticamente, a informação.

Dado que, a curto prazo, o grupo em estudo irá ingressar no ensino básico, interessa envolvê-lo em atividades integradoras que promovam a emergência da literacia da informação. Como propõe o documento que serviu de base a este projeto - o “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico – Aprender com a biblioteca escolar”- interessa verificar se é possível desenvolver, precocemente, a “capacidade de procurar e produzir informação, valorizando os documentos informativos (em formato impresso e digital)” (Ministério da Educação e Ciência, Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares [MEC, GRBE]), 2012, p.54).

Assim, no presente estudo, foram definidos quatro objetivos a serem alcançados com as atividades propostas: (1) Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação; (2) Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI; (3) Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação; (4) Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

O presente relatório encontra-se organizado em três partes distintas: a caracterização do contexto educativo; o projeto de investigação; a reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A primeira parte inicia com uma breve caracterização do meio onde decorreu o estudo, focando alguns aspetos geográficos, socioeconómicos e culturais. Depois, procede-se à caracterização do jardim-de-infância, onde se indicam os recursos humanos existentes, assim como os espaços físicos, descrevendo, mais pormenorizadamente, algumas características da biblioteca escolar (BE) e da sala de atividades do grupo em estudo. Por fim, faz-se uma caracterização geral do grupo em estudo, considerando várias áreas de desenvolvimento. Na segunda parte do relatório é efetuada a exposição do projeto de investigação que se substancia à apresentação, implementação e análise da problemática educativa em estudo, fundamentada na bibliografia de referência e em dados empíricos. Deste modo, será exposto o enquadramento do estudo, seguindo-se a fundamentação teórica, a apresentação da metodologia adotada, a análise e interpretação de dados, e, por fim, as conclusões. Na terceira, e última parte do relatório de investigação, será feita a reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada, onde a investigadora refletirá sobre o contributo dessa prática na formação inicial como educadora de infância, referindo as aprendizagens e dificuldades sentidas.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Esta parte contempla a apresentação do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e a presente investigação. Começa-se por fazer uma breve caracterização do meio onde decorreu o estudo, focando alguns aspetos geográficos, socioeconómicos e culturais. De seguida, procede-se à caracterização do jardim-de-infância, onde se indicam os recursos humanos existentes, assim como os espaços físicos, descrevendo, mais pormenorizadamente, algumas características da biblioteca escolar e da sala de atividades do grupo em estudo. Por fim, nesta primeira parte, fez-se uma caracterização geral do grupo em estudo, considerando várias áreas.

Caracterização do meio

O Jardim-de-Infância onde foi realizado o presente estudo é um estabelecimento da rede pública integrante do Agrupamento Vertical de Escolas de Monte da Ola que se situa numa freguesia semi rural do concelho de Viana do Castelo (Figura 1).

Esta freguesia, que tem praia fluvial (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2013), ocupa, segundo a Junta da mesma (Silva, s.d.), uma área de cerca de 3,48 quilómetros quadrados e encontra-se situada a 6 quilómetros da sede do concelho.



Figura 1 - Mapa do concelho de Viana do Castelo

Nota: Mapa adaptado de <http://www.mapadeportugal.net/concelho.asp?c=1609>

Segundo dados do INE 2011, apresentado pelo Núcleo Executivo do Conselho Local de Ação Social (CLAS) de Viana do Castelo (2013), a freguesia em questão contava, nesse ano, com cerca de 1353 habitantes.

Ao nível das atividades económicas, a Câmara Municipal de Viana do Castelo (2013) aponta como principais a agricultura, a pecuária, a indústria têxtil e a transformação de madeiras, existindo nessa localidade 31 empresas aí sedeadas (Núcleo Executivo do CLAS de Viana do Castelo, 2013).

Esse Núcleo Executivo (2013) aponta ainda para a existência nessa freguesia das seguintes Associações Culturais, Recreativas e/ou Desportivas: o Centro Social e Paroquial; a Associação Social, Cultural e Desportiva da Casa do Povo; a Tocata Regional da Associação Social, Cultural e Desportiva da Casa do Povo; o Grupo de Janeiras Nossa Sra. das Boas Novas; o Grupo de Cavaquinhos do Centro Social Paroquial; Centro de Atletismo.

Segundo a Câmara Municipal de Viana do Castelo, no que diz respeito às festas e romarias, nessa freguesia existem duas festas: a da Nossa Senhora da Boa Nova (1.º domingo de Páscoa) e a do S. Simão da Junqueira (em Agosto).

Relativamente ao artesanato, o artefacto cultural de referência nessa localidade é a cestaria em vime, e o pão de milho é a referência da gastronomia tradicional.

Caracterização do jardim-de-infância

O Jardim-de-Infância envolvido no estudo acolhia trinta e seis crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, estando distribuídas em igual número pelas duas salas de atividades.

O corpo docente deste JI era composto por duas educadoras de infância e por uma professora de motricidade que desenvolvia as suas sessões de uma hora por semana, alternando-as com cada grupo. Do corpo não docente faziam parte três assistentes operacionais/tarefeiras, uma animadora sociocultural e uma cozinheira.

A equipa educativa que assumia a responsabilidade do grupo de crianças em estudo – com idades entre os quatro e os seis anos - era composta pela educadora de infância e, à vez, por uma assistente operacional/tarefaira ou animadora sociocultural que não dava apoio permanente. Quem também se responsabilizava pelo grupo, entre outubro e junho,

através da Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e PES II), eram duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar (a investigadora do presente estudo e o seu par de estágio). Na outra sala de atividades também existia outro par pedagógico a estagiar no mesmo período.

A nível estrutural, segundo o Projeto Educativo De Agrupamento De Escolas De Monte Da Ola (2012, p.3) o JI envolvido no estudo estava integrado num “edifício com a tipologia P3 modificada com dois pisos”, tendo o espaço que lhe era destinado (o rés-do-chão) beneficiado recentemente de uma extensão passando a dispor de duas salas de atividades e uma sala para o funcionamento do prolongamento de horário (Atividades de Tempos Livres (ATL)). Este espaço estava aberto entre as 15:30 e as 18:30, estando as crianças que o frequentavam acompanhadas pela animadora sociocultural e por uma assistente operacional/tarefa.

Nesse JI também existia uma sala de atendimento às famílias, um gabinete para as educadoras, três casas-de-banho, duas arrecadações e, a partilhar com o 1.º ciclo do Ensino Básico (que se situava no piso superior), uma cozinha e um refeitório que tinha lotação para toda a população escolar, um polivalente, um logradouro e uma biblioteca escolar (Figura 2).

O polivalente funcionava como espaço para acolher as crianças da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância (EB1/JI) (entre as 8:00 e as 9:00) e, também, para as sessões de motricidade.



Figura 2 – Biblioteca Escolar da EB1/JI

A Biblioteca Escolar (BE) tinha um fundo documental razoável: documentação impressa (livros, revistas (e.g. “Visão Júnior”) (Figura 3), entre outros documentos); audiovisuais e multimédia (e.g. VHS, DVD) (Figura 4); material manipulável (e.g. dedoches).



Figura 3 - Cesto com as Revistas “Visão Júnior” e outros documentos



Figura 4 - Estantes com os audiovisuais e multimédia

O que existia em maior número eram os livros; Estavam arrumados e organizados por assuntos em estantes numeradas de acordo com a Classificação Decimal Universal (CDU) adaptada ao nível de escolaridade dos utilizadores da mesma, em particular, alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. O sistema de cotas adotado por esta BE tinha como notação principal as seguintes: 0 – Dicionários e Enciclopédias; 1 – Pensar e conhecer-se; 2 – Religião; 3 – Viver em conjunto; 5 – A natureza; 6 – Curar, fabricar; 7 – Criar, divertir-se; 8 – Ler, falar; 9 – Os países e o passado.

Os livros com a notação principal 0 – Dicionários e Enciclopédias – (Figura 5), que correspondem à subclasse 03 da CDU – “Obras gerais de referência (como assunto)” – que incluem enciclopédias, dicionários, léxicos e glossários (UDC Consortium, 2013), estavam organizados nas estantes conforme fossem dicionários ou enciclopédias.



Figura 5 – Estantes dos livros com a notação principal 0 (Dicionários e Enciclopédias) e respetiva sinalética

Relativamente aos livros com a notação principal 1 – Pensar e conhecer-se – (Figura 6), que equivale à classe 1 da CDU – “Filosofia. Psicologia” – (UDC Consortium, 2013) continha livros que abordavam ideias sobre a vida, comportamento ou sentimentos, tais como os seguintes livros aí expostos: “Pôr o medo a fugir”; “Os pais da Lara separaram-se”; “Camila diz asneiras”.



Figura 6 - Estante dos livros com a notação principal 1 (Pensar e conhecer-se) e respetiva sinalética

Os livros cujo assunto era a Religião (notação principal 2 (Figura 7)), e que correspondem à classe 2 da CDU – “Religião. Teologia” – (UDC Consortium, 2013), eram os que existiam em menor número. “Nasceu o Menino Jesus” era um dos livros que constava dessa estante.



Figura 7 - Estante dos livros com a notação principal 2 (Religião) e respetiva sinalética

Já em maior número eram os livros cuja notação principal 3 – Viver em conjunto – (Figura 8) correspondia à classe 3 da CDU – “Ciências Sociais” – que incluía livros cujo assunto poderia ser estatística, política, economia, comércio, direito, administração pública, assuntos militares, assistência social, seguro, educação ou folclore (UDC Consortium, 2013). Nesta BE os livros pertencentes a essa classe versavam essencialmente assuntos relacionados com a educação, tais como: “A descoberta da escrita”; “Língua de escolarização – estudo comparativo”; “Formar crianças leitoras”. Contudo, na mesma estante encontram-se outros livros que não estavam bem classificados e que deveriam pertencer à classe 1 ou 5, nomeadamente: “O meu aniversário”; “A escola da Inês” “Primeiros passos no estudo da Natureza”; “ABC dos gatinhos”; “Brincar com ímanes”; “Luz e cor”.



Figura 8 - Estante dos livros com a notação principal 3 (Viver em conjunto) e respetiva sinalética

Nesta BE, apesar das estantes dos livros com a notação principal 5 (Figura 9) estarem assinaladas como só abordarem “A Natureza”, estas, à semelhança do que é considerado para a classe 5 da CDU – “Matemática. Ciências Naturais” – (UDC Consortium, 2013), além de conterem livros que versavam sobre o ambiente, a física, os astros, as plantas e os animais, também continham vários livros sobre matemática, tais como: “Explorar os números”; “Medir o peso e o tempo”; “Identificar pontos e posições”.



Figura 9 - Estantes dos livros com a notação principal 5 (A natureza) e respetiva sinalética

Os livros que versavam sobre a alimentação, o corpo humano ou sobre a agricultura continham a notação principal 6 – Curar, fabricar – (Figura 10). “Alimentar-se como”, “Higiene e Saúde”, “Enciclopédia Ilustrada da Quinta” e “Descobre o corpo humano” são alguns dos livros que constavam nessa estante e que correspondiam à classe 6 da CDU – “Ciências aplicadas. Medicina. Tecnologia” – (UDC Consortium, 2013).



Figura 10 - Estante dos livros com a notação principal 6 (Curar, fabricar) e respetiva sinalética

Os livros “Roupa festiva – O país dos contos”, “Brincar com copos de plástico”, “A história da música”, “Jogos de educação física” e “Cria motivos de Natal” eram alguns dos que se podiam encontrar nas estantes com a notação principal 7 – Criar, divertir-se – (Figura 11). Esta correspondia à classe 7 da CDU – “Arte. Recreação. Entretenimento. Desporto” – (UDC Consortium, 2013).



Figura 11 - Estantes dos livros com a notação principal 7 (Criar, divertir-se) e respetiva sinalética

Nos livros de literatura infanto-juvenil - cuja notação principal era a 8 (Figura 12) - era onde se verificava um maior investimento. Verificava-se, ainda, que estes estavam organizados por autores nacionais, autores estrangeiros, teatro ou banda desenhada e, até, Plano Nacional de Leitura (PNL). Estes livros poderiam ser todos classificados segundo a subclasse 82 da CDU – “Literatura” – (UDC Consortium, 2013).



Figura 12 - Estantes dos livros com a notação principal 8 (Ler, falar) e respetiva sinalética

Relativamente aos livros com a notação principal 9 – Os Países e o Passado – (Figura 13) estes também estavam organizados por assuntos, tais como: geografia; história de Portugal; local (e.g. Viana do Castelo). Embora também adaptada às necessidades desta BE

esta notação correspondia à classe 9 da CDU – “Geografia. Biografia. História” – (UDC Consortium, 2013).



Figura 13 - Estantes dos livros com a notação principal 9 (Os países e o passado) e respetiva sinalética

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de onde faz parte este JI, pretende-se para as Bibliotecas Escolares que o integram que constituam

um recurso primordial na aquisição e troca de saberes, desenvolvendo competências para a aprendizagem, criando e mantendo nos alunos o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida e defendendo a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia. (Projeto Educativo De Agrupamento De Escolas De Monte Da Ola, 2012, p.6)

Relativamente à sala de atividades do grupo em estudo (Figura 14), tratava-se de um espaço agradável com entrada de luz natural por uma porta e grandes vidraças viradas para o exterior.



Figura 14 – Sala de atividades do grupo em estudo

A sala estava organizada por áreas de interesse, sendo que a vida do grupo, geralmente, se centralizava à volta da “mesa grande” (formada por várias mesas) onde o dia começava com um dos momentos da rotina diária e se “fechava” com a avaliação do dia.

Este local da reunião também se convertia em área da expressão plástica e existiam ainda na sala outras áreas do interesse das crianças, tais como: biblioteca, jogos calmos, jogos de chão, casinha e dramatização com fantoches (Figura15).

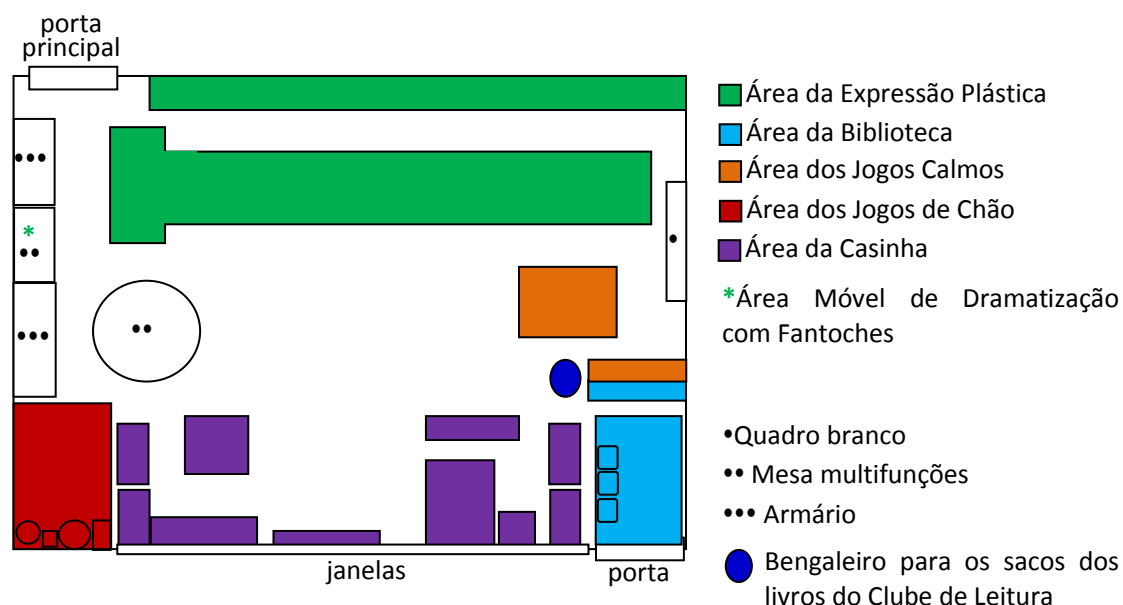


Figura 15 - Planta da sala de atividades do grupo em estudo, organizada por áreas

Cada área tinha um nome, objetivos e materiais diferentes, conforme se indica de seguida.

A Área de Reunião (Figura 16) era constituída por nove mesas retangulares dispostas em forma de “T” e, ao seu redor, vinte e uma cadeiras. Neste espaço, onde o grupo passava grande parte do tempo, era feita a reunião diária onde se desenvolviam algumas das rotinas diárias que promoviam a socialização e a autonomia do mesmo, tais como: relato individual de novidades do dia-a-dia; indicação do “Chefe do Dia”; cantar os “Bons Dias” seguindo-se a proposta (pelo “Chefe do Dia” ou por outra pessoa, do grupo ou da equipa pedagógica) do “desafio do dia” a desempenhar por cada criança e elemento da equipa pedagógica; marcação das presenças e do tempo nos quadros elaborados para o efeito; planeamento das tarefas do dia (a nível de grupo e individual); escolha da atividade a desempenhar (determinação da área de interesse); discussão individual, ou em grupo, do comportamento de cada criança e registo pela mesma no Quadro do Comportamento; avaliação do dia em grupo para registo no Diário de Grupo (“Sumário”, “Gostei”, “Não Gostei”). Nesta sala também existia um quadro branco e várias canetas de cor, usado diariamente para: o “Chefe do Dia” escrever a data; projeção de videocliques, imagens, etc.; efetuar o registo das

chuvas de ideias das crianças, etc.. Neste espaço, onde era permitido às crianças experimentarem atividades desafiadoras para o seu nível de desenvolvimento, a mediação da equipa pedagógica era maior.



Figura 16 - Área de Reunião e da Expressão Plástica

A Área da Expressão Plástica (Figura 16) integrava material diverso que permitia às crianças desenvolverem técnicas de desenho, rasgagem/recorte, colagem e modelagem. Aqui pretendia-se que as crianças experimentassem e realizassem trabalhos autonomamente manipulando os vários materiais à sua disposição desenvolvendo assim o seu sentido estético e a motricidade fina.

A Área da Biblioteca (Figura 17) possuía um armário com três estantes com alguns livros infantis em papel ou em cartão, uma manta acolchoada e três almofadas. Neste espaço, onde só poderiam estar duas crianças de cada vez, pretendia-se que estas explorassem o livro individualmente ou a pares, de modo a tomarem o gosto pelo visionamento de livros, favorecendo a “leitura” das imagens, bem como o contacto livre com o código escrito. A definição do par que deveria estar de manhã ou de tarde em determinado dia tinha sido, antecipadamente, determinada pela equipa pedagógica, sendo o mapa semanal elaborado e afixado na respetiva área de modo a promover alguma autonomia nas crianças na escolha das áreas de interesse. Para facilitar a “leitura” desse mapa pelas crianças, cada dia da semana tinha sido assinalado com uma cor que elas já conheciam associadas ao dia (através do contacto com o quadro de presenças) e cada criança assinou o seu nome na correspondência dia-manhã/tarde que lhe dizia respeito.



Figura 17 - Área da Biblioteca

Na Área dos Jogos Calmos (Figura 18) existiam puzzles, dominós, blocos lógicos, cubos de encaixe, entre outros jogos relacionados com o domínio da matemática, que se pretendiam que fossem explorados pelas crianças de modo a estas desenvolverem o raciocínio lógico-matemático. Nesta área de trabalho só poderiam estar, de cada vez, quatro crianças.



Figura 18 - Área dos Jogos Calmos

Na Área dos Jogos de Chão (Figura 19), onde só podiam estar três crianças de cada vez, existia à sua disposição material de encaixe diverso em plástico para que elas o manipulassem de forma a envolver a coordenação oculomotora. Pretendia-se que as crianças manipulassem os objetos fazendo construções a três dimensões, proporcionando ocasiões de exercício da motricidade fina.



Figura 19 - Área dos Jogos de Chão

A Área da Casinha (Figura 20) integrava um quarto e uma cozinha com mobiliário de acordo com os padrões reais, mas adequado ao seu tamanho, tais como: uma cama; uma mesinha de cabeceira; um guarda-fatos; uma cómoda; um espelho grande; uma mesa e quatro cadeiras; dois armários de cozinha estando num deles um lava-louça de plástico embutido. Existiam, ainda, disponíveis dois armários de madeira a imitar dois eletrodomésticos – um fogão e um frigorífico – assim como outros objetos: um objeto de decoração; um telefone fixo; um ferro e uma tábua de passar, ambos em plástico; um boneco e uma boneca, castanhos com cheiro a chocolate, duas bonecas beges e diverso vestuário para os vestir; alguns utensílios de cozinha (e.g pratos, copos, e talheres de plástico; panelas em lata, representação de alimentos em plástico).

A partir de maio, decorrente da PES II, as crianças tiveram a possibilidade de contactar com mais acessórios próprios dos adultos, de modo a facilitar a representação de papéis: dois pares de sapatos femininos, um par de sapatos masculino e um par unisexo; dois colares; algumas pulseiras; duas malas de senhora; um boné; uma gravata.

Nesta área, onde só poderiam estar quatro crianças de cada vez (as indicadas no mapa semanal semelhante ao elaborado para a Área da Biblioteca), pretendia-se que fizessem atribuição de papéis podendo utilizar vários objetos que permitiam recrear experiências da vida quotidiana.



Figura 20 - Área da Casinha

Também no decorrer da PES II, em abril, a partir do interesse e necessidade das crianças foram inseridas novidades relativamente às áreas: foi criada a Área Móvel de Dramatização com Fantoches (Figura 21) tendo as crianças contribuído com um fantoche cuja elaboração envolveu a participação da família de cada uma. Nesta área, onde podiam estar três crianças de cada vez (as indicadas no mapa semanal semelhante ao elaborado para a Área da Biblioteca e da Casinha) pretendia-se que as crianças, individualmente ou a

pares, atribuísssem papéis manipulando diferentes fantoches de modo a desenvolver a criatividade, socialização, e expressão e comunicação oral.



Figura 21 - Área Móvel de Dramatização com Fantoches

Caracterização do grupo

O presente estudo envolveu um grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos; Maioritariamente feminino, o grupo era constituído por onze crianças do sexo feminino e apenas sete do sexo masculino (Tabela 1), estando quatro crianças a frequentar aquele jardim-de-infância pela primeira vez, das quais três tinham frequentado a rede privada.

Tabela 1 - Caracterização do grupo quanto ao género e à idade (em 1 de março de 2014 – fase inicial do estudo)

Idade	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Género				
Feminino	2	8	1	11
Masculino	1	6	-	7
Total	3	14	1	18

Neste grupo de crianças, com diferentes características e distintos níveis de desenvolvimento, existiam três crianças (duas meninas e um menino, todos com cinco anos na fase inicial do estudo) com necessidades educativas especiais. As dificuldades apresentadas eram na linguagem, mais especificamente, a nível fonológico, contudo, apenas uma das crianças do sexo feminino beneficiava de terapia da fala (uma hora por semana). A criança do sexo masculino que não recebia apoio especializado a este nível, no

ano letivo seguinte, iria transitar para o 1.º ciclo do ensino básico, juntamente com mais nove crianças deste grupo.

Relativamente ao agregado familiar, constatou-se que a maioria das crianças do grupo em estudo não tinha irmãos e uma percentagem significativa integrava uma família monoparental.

Durante as ações educativas com este grupo, na PES I e PES II, a investigadora, juntamente com o seu par de estágio, procurou que houvesse uma articulação entre as diferentes áreas e domínios mencionados nas OCEPE de forma a proporcionar momentos de aprendizagem a diversos níveis, a estimular a participação das crianças e a colmatar as diferenças de desenvolvimento entre as mesmas, envolvendo-as em atividades que as ajudassem a ultrapassar as suas dificuldades.

Relativamente ao desenvolvimento global do grupo, com base no Projeto Curricular de Grupo (PCG) elaborado pela educadora de infância responsável e nas observações que a investigadora realizou ao longo da PES I e PES II das competências e conhecimentos adquiridos pelas crianças, pode-se afirmar que a maioria tinha alcançado o nível desejável para a faixa etária em que se encontrava.

Antes de se forçar as aprendizagens realizadas pelo grupo atendendo às áreas de conteúdo, entendeu-se que importava focar o grau de bem-estar emocional e de implicação que as crianças pareciam evidenciar nas atividades em que eram envolvidas, dado que estes indicadores interferem no seu desenvolvimento. Como referem Portugal e Laevers (2010), nas práticas pedagógicas em educação de infância, se existirem elevados níveis de implicação e/ou bem-estar nas crianças é possível “aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS)” (p.14). Trata-se de uma área integradora do processo educativo que

tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo. (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica [ME, DEB], 1997, p.49)

Relativamente ao bem-estar emocional, considerou-se que o grau evidenciado pelas crianças no contexto educativo estava entre o médio/neutro e o alto. De um modo geral, o grupo parecia estar “bem”, ou seja, num nível médio, onde as crianças pareciam estar

frequentemente “relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança”, mostrando casualmente algumas crianças “sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos)”. Nalgumas crianças essas características não pareciam ser tão evidentes; Elas aparentavam uma postura mais neutra onde não existiam sinais claros que indicavam claramente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, e, frequentemente, “desligavam” do contexto e embora houvesse momentos de abertura estes eram pouco intensos. Embora estas crianças parecessem ter momentos significativos em que experienciavam algum sofrimento emocional, “podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades”, por vezes adotavam atitudes assertivas e expressavam os seus desejos e necessidades de maneira apropriada. Frequentemente existiam ainda algumas crianças do grupo que mostravam satisfação/felicidade nas ações educativas em que eram envolvidas, demonstrando que “as suas relações com o mundo” eram boas. Só ocasionalmente é que manifestavam sinais de desconforto (Portugal & Laevers, 2010, p.23). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas escalas de avaliação propostas no trabalho dos autores aqui mencionados.

Ao nível da implicação, que segundo Portugal e Laevers (2010) resulta de uma “interação entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança”, e que descreve a maneira como a criança “funciona num determinado contexto educativo” (p.26), a maioria do grupo evidenciou estar num grau alto. Porém alguns evidenciaram um nível de implicação médio e, em particular, a criança com apoio especializado (apenas) ao nível da fala, demonstrou um nível baixo. A maioria das crianças, normalmente, estava ativa, pois sentia-se desafiada e a sua imaginação era estimulada, acontecendo “momentos de intensa actividade mental”. Existiam apenas pequenos momentos em que essa atenção poderia ser mais superficial, mas logo poderia ser retomada por incentivo de alguém da equipa educativa ou de outras crianças. As crianças que evidenciavam um nível médio de implicação, normalmente, envolviam-se nas atividades propostas, mas raramente se verificava “intensidade” nas mesmas. Elas estavam ocupadas nas atividades de forma mais ou menos continuada, mas faltava real “concentração, motivação e prazer” (p.29). Relativamente à criança que parecia evidenciar um baixo nível de implicação nas atividades propostas, ela apenas casualmente as realizava, pois na maior parte do tempo não estava verdadeiramente envolvida nas mesmas;

Frequentemente, andava de um lado para o outro, estava mentalmente ausente e/ou, eventualmente, perturbava as outras crianças. Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas escalas de avaliação propostas no trabalho dos autores aqui mencionados.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, considerando a faixa etária do grupo e a teoria de Piaget, pode-se afirmar que as crianças, aquando do presente estudo, tinham um Pensamento Intuitivo ou Pré-Operatório (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Durante este estágio o pensamento vai sofrendo uma transformação qualitativa:

As crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. No estágio anterior já tinham começado a desenvolver algumas imagens mentais (permanência do objecto, por exemplo) e neste estágio expandem essa capacidade através de transições súbitas e de saltos. A sua capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua, por exemplo) aumenta tremendamente. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.106)

Trata-se de uma fase em que o desenvolvimento da linguagem permite à criança fazer associações livres e fantasiar, sendo a criatividade uma característica desta idade (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Considerou-se, também, relevante caracterizar o grupo quanto ao desenvolvimento moral que também pode ser classificado em estádios especificamente relacionados com a idade. Segundo a teoria de Lawrence Kohlberg (1969), citado por Sprinthall & Sprinthall, (1993), este grupo encontrava-se no nível da Moralidade Pré-Convencional. Independentemente de se situar no Estádio I ou no Estádio II deste nível, a preocupação de cada criança é centrada em si mesma. No Estádio I a preocupação é com ela própria, sendo que “a obediência e as decisões morais são baseadas em formas de poder muito simples, de tipo físico e material”, pelo que o comportamento baseia-se no “desejo de evitar uma punição física severa por parte de um poder superior” (p.171). No Estádio II, o motivo básico da criança baseia-se fortemente na satisfação das suas necessidades pessoais. Ela não considera as necessidades das outras pessoas a não ser que pense que, ao fazê-lo, a vá beneficiar. A sua ideia é tentar perceber de que forma se pode fazer negócio ou trocar favores, obtendo contudo uma pequena vantagem em cada negócio. Neste grupo existiam crianças quer no Estádio I, quer no Estádio II, ou seja, crianças cuja preocupação era evitar

uma punição ou satisfazer as suas necessidades pessoais. Estes parâmetros de avaliação basearam-se na teoria do autor aqui mencionado.

Foca-se, por fim, a caracterização do grupo atendendo às áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, considerando conhecimentos, atitudes e o “saber-fazer” das crianças (ME, DEB, 1997).

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social interessa que no pré-escolar cada criança aprenda “a tomar consciência de si e do outro”, para que no final tenha desenvolvido valores e atitudes que favoreçam a sua inclusão na sociedade “como ser autónomo livre e solidário” (ME, DEB, 1997, pp.51-52). Saber partilhar alguns brinquedos e outros materiais com os colegas, dar possibilidade aos outros de participarem nas conversas e jogos e esperar a sua vez, e demonstrar comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado são algumas das Metas de Aprendizagem que, no domínio da cooperação, a maioria das crianças do estudo mostravam ter alcançado (Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Educação [MEC, DGE], 2012), existindo por vezes algumas resistências que, através do diálogo mediado por alguém da equipa educativa, eram transpostas. Neste grupo verificava-se que, como é esperado para estas idades (Hartup, 1992, referido por Alves, 2006), a maioria das crianças mostrava preferências claras por determinados pares, comportando-se de modo diferente com os amigos com quem desenvolviam mais “comportamentos pró-sociais”. Tal verificava-se nas trocas, na complementaridade nos jogos e pelo afeto que se verificava nas interações com os seus pares (p.10). Nesta fase, as crianças identificavam de forma consistente o(s) seu(s) melhor(es) amigo(s), com o(s) qual(ais) procurava passar grande parte do seu tempo, “desenvolvendo trocas sociais positivas e negativas”. Pois, como referem Rubin, Bukowski, & Parker (1998, citados por Alves, 2006), é com os amigos que a criança também “trava mais conflitos, e com eles encontra resoluções igualitárias dos mesmos”. Durante os conflitos elas tendem a afastar-se e a revelar “uma hostilidade acentuada”, mas aproximam-se logo após à resolução igualitária dos mesmos (p.10), tal como acontecia com as crianças que se caracterizam. Relativamente à compreensão interpessoal, segundo Selman (1980, citado por Sprinthall & Collins, 1994), dos quatro níveis propostos, este grupo, tendo idades compreendidas entre o 4 e os 6 anos, podia-se situar no nível 0 (assunção egocêntrica de perspetivas, até aos 6 anos de idade) ou no nível 1 (assunção subjetiva de perspetivas, entre

os 5 e os 9 anos). Existiam algumas crianças que se situavam no nível 0, pois faziam “confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas” e, no que toca às relações com as outras pessoas, demonstravam dificuldade em entender que ele e as outras pessoas tinham pensamentos e sentimentos diferentes, assim como as características físicas externas. Contudo, a maioria parecia situar-se no nível 1, manifestando (de um modo geral) respeito pelos sentimentos e opinião dos outros (colegas e adultos) (p.159) e conseguiam resolver os conflitos através do diálogo. Regra geral, as interações sociais decorriam num ambiente estável, onde as regras e comportamentos pareciam estar apreendidos, existindo, no entanto, algumas crianças que eram mais desestabilizadoras e irrequietas, condicionando por vezes o bom funcionamento do grupo. Indo ao encontro do estipulado nas Metas de Aprendizagem (MEC, DGE, 2012), no domínio do respeito pela diferença, geralmente, o grupo parecia reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras crianças, e manifestava respeito por elas, independentemente de diferenças de capacidades, género, nacionalidade, ou outras. O grupo revelava-se simpático, sociável, relacionando-se as crianças com facilidade, tendo até os quatro novos elementos se integrado com facilidade no grupo e sido bem acolhidos pelos restantes. As crianças deste grupo mostravam-se autónomas nas suas tarefas diárias (higiene, alimentação, ...) e a maioria escolhia as atividades que pretendia realizar e permanecia na tarefa até ao seu término, sendo responsável pelos seus trabalhos e compromissos. Contudo, relativamente à tarefa da arrumação das áreas da sala e respetivos materiais onde trabalhavam, algumas crianças eram um pouco resistentes. Por vezes, algumas crianças tinham dificuldade em aceitar algumas frustrações e fracassos (e.g. perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desalentar, e procurando formas de as transpor e de progredir (MEC, DGE, 2012). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação as crianças foram observadas nos diferentes domínios: expressões motora, dramática, musical e plástica; linguagem oral e abordagem à escrita; e matemática. No domínio da expressão motora, segundo o estudo de Gallahue (2002), este grupo situa-se na fase de Movimento Fundamental. Aqui a preocupação das crianças já não se prende com o tentar manter a estabilidade, com o tentar manter-se em pé. Como se verificava no grupo em estudo, as crianças estavam numa

fase em que eram “capazes de explorar o potencial motor dos seus corpos ao moverem-se no espaço (locomoção)” e de desenvolverem rapidamente a capacidade de manter um contacto controlado e preciso com os objetos que as rodeavam (manipulando os objetos)(p.50). Como tal, nesse período etário, as crianças estavam envolvidas numa fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências motoras fundamentais, pelo que se procurou envolvê-las numa série de experiências que promovessem a estabilidade, locomoção e manipulação coordenadas e adaptadas ao seu desenvolvimento (p.51). Procurou-se que as crianças fossem envolvidas em ocasiões de exercício da motricidade fina e global para que todas aprendessem a “utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, DEB, 1997, p.58). No final da educação pré-escolar várias crianças pareciam ter desenvolvido habilidades motoras ao nível dos deslocamentos e equilíbrios e da perícia e manipulações, tais como: saltar sobre obstáculos com alturas e comprimentos diversos; saltar de um plano superior com receção equilibrada; lançar para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos acima da cabeça; pontapear uma bola em precisão a um alvo, mantendo o equilíbrio; entre outras habilidades. Elas praticavam jogos infantis, cumprindo maioritariamente as suas regras, e selecionando e realizando com intencionalidade as ações inerentes aos mesmos, nomeadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão (MEC, DGE, 2012). Ao explorar diferentes formas de movimento a criança aproveitava para tomar consciência dos diferentes segmentos do seu corpo, das suas possibilidades e limitações, “facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.” (ME, DEB, 1997; p.58), relação esta que grande parte das crianças ainda não tinha apreendido. De um modo geral, verificou-se que a maioria tinha o desenvolvimento da motricidade global e fina esperado para a sua faixa etária. Apenas algumas crianças evidenciavam alguma dificuldade em exercícios que envolviam a manipulação, em especial, a receção da bola com as mãos. Ao nível da motricidade fina, algumas crianças também apresentavam dificuldades, em particular, no recorte com precisão utilizando a tesoura. Contudo, ao longo da PES I e II, essa destreza foi aperfeiçoada, dada a insistência no seu progresso através das atividades de expressão

plástica. Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

No domínio da Expressão Dramática a criança poderá ver facilitada a descoberta de si mesma e dos outros, e a sua afirmação na relação com eles a partir do envolvimento em atividades de jogo simbólico no qual se expressa e comunica através do seu próprio corpo (ME, DEB, 1997). Quase a totalidade das crianças do grupo que se caracteriza expressava opiniões pessoais, e interagia com os seus pares em atividades de faz-de-conta onde, corporalmente e/ou vocalmente, exprimia estados de espírito (e.g. alegre, triste), ações (e.g. cantar, correr) e situações do quotidiano (e.g. levantar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar) (MEC, DGE, 2012). Segundo Eduardo Sá, citado por Aguilar (2001), através do brincar a criar histórias as crianças, além de se poderem expressar através do seu corpo usando intencionalmente o gesto, a palavra, a expressão de um sentimento, ideia ou emoção, podem encenar os seus medos e resguardarem-se de tristezas silenciosas que possuem dentro de si. Para Aguilar (2001) a expressão corporal permite uma desinibição e melhor poder de comunicação, ainda que por vezes subentendido, desenvolvendo também a capacidade mental. Assim, procurou-se que este grupo participasse em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou estruturadas, ou de representação que lhe possibilitassem conhecer e distinguir diferentes técnicas de representação, tais como o teatro de ator e o teatro de formas animadas (e.g. teatro de sombras; teatro de objetos; teatro de marionetas) (MEC, DGE, 2012). As crianças, entusiasmadas, assumiam novos “papéis” através da utilização de fantoches na Área Móvel de Dramatização com Fantoches ou na recreação de situações da vida quotidiana na Área da Casinha. Elas participavam e interagem em situações de jogo simbólico recreando situações imaginárias e dando significados múltiplos a objetos que usavam livremente (ME, DEB, 1997). No entanto, algumas crianças mais introvertidas, incluindo a que tinha terapia da fala, desempenhavam os “papéis” mais corporalmente que vocalmente. Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

No domínio da Expressão Plástica, é importante envolver a criança em atividades educativas que lhe possibilitem exteriorizar “espontaneamente imagens que interiormente construiu” (ME, DEB, 1997, p.61). Este grupo, a partir de temas reais ou imaginados, utilizou, de forma autónoma, a pintura, o desenho, a colagem, a modelagem e/ou outros

meios expressivos e diferentes materiais para recrear vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros aspetos (MEC, DGE, 2012). A utilização desses diferentes materiais, com diferentes texturas, permitiam à criança desenvolver as possibilidades de expressão, assim como a criatividade dado serem meios de ampliar as suas experiências. Estas também poderiam ser alargadas através da acessibilidade por parte da criança a várias cores que lhe possibilitasse selecionar e utilizar distintas formas de combinação. Contudo, apesar das crianças identificarem e nomearem as cores, elas não costumavam misturar cores básicas para formar outras (ME, DEB, 1997), pelo que, tendo sido escassas as atividades pedagógicas nesse sentido, poucas crianças serão capazes de indicar o resultado da combinação das cores primárias. A maioria das crianças apreciava as atividades de expressão plástica (desenho, recorte e colagem, modelagem, pintura) revelando uma grande representatividade nos seus desenhos e, através dos diferentes modos de expressão (e.g. desenho, pintura, moldagem), representava a figura humana integrada em cenas do quotidiano que decorriam de histórias inventadas ou sugeridas. Como foi referido acima, relativamente à motricidade fina, a maioria utilizava com correção materiais como o lápis e o pincel, à exceção de duas crianças de cinco anos que ainda não tinham o domínio no manejo da tesoura e recortavam com maior dificuldade. Uma destas crianças (a que tinha terapia da fala) apresentava dificuldades ao nível da expressão gráfica, em especial do desenho e da escrita do seu nome. Ao desenhar, o que a criança fazia era o que Lowenfeld (1954/1977, p.95) designa de “pequenos arrancos ou movimentos isolados”; Quando rabiscava suspendia, frequentemente, os movimentos, o que indiciava, segundo esse autor, “falta de concentração ou de confiança nela própria”. O que desenhava tanto poderia representar um objeto como uma pessoa. Na faixa etária em que esta criança e o resto do grupo em estudo se encontrava (entre os 4 e os 6 anos), segundo Sousa (2003, p.201), estas já deveriam “desenhar representações simbólicas da sua expressividade e do seu pensamento” dado que se esperava que já tivessem uma boa coordenação que lhes possibilitasse a realização dos traçados básicos do desenho. Refere, ainda, que nesta fase, em que a preocupação é centrada em si mesma, a criança procura representar-se, de forma direta ou indireta, nos seus desenhos. Ainda relativamente ao desenvolvimento do desenho na criança, Sousa (2003, p.202) refere que as crianças, ao descobrirem, entre os quatro e os seis anos, “as características sexuais secundárias que caracterizam os dois sexos (fase

genital freudiana)”, passam a representar esse novo entendimento nos seus desenhos da figura humana (e.g.: na mulher, cabelo encaracolado, saia, “maminhas”; no homem, bigode, calças, “pilha”). Nos desenhos deste grupo, geralmente, a menina ou mulher aparecia de saia ou vestido e com o cabelo comprido ou médio, e o menino ou homem “vestia” calças ou calções e tinha o cabelo curto. Diferente do que Sousa (2003) defende, mesmo tendo menos de sete anos, neste grupo existiam crianças com quatro, cinco e seis anos que, certamente, já se tinham apercebido da existência do próprio pescoço, dado que o representavam nos seus desenhos. No seio do grupo destacaram-se algumas crianças com particularidades na execução do desenho: além daquela criança que só fazia “pequenos arrancos”, existiam duas crianças que pareciam desenhar sempre os mesmos modelos; A criança do sexo masculino parecia estar especificamente interessada em determinados assuntos (i.e. homem-aranha e/ou futebol) e a do sexo feminino talvez não tivesse tanta flexibilidade mental para “inventar, explorar ou imaginar outras coisas” (desenhava sempre uma casa, pessoas, a relva, o céu e o sol) (Lowenfeld, 1954/1977, p.79). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

No que se refere ao domínio da Expressão Musical, esta “está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (ME, DEB, 1997, p.64). Durante o pré-escolar a criança deve explorar diferentes ritmos e sons de modo a aprender a identifica-los e produzi-los com base em vários aspetos que os caracterizam: “intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à (...) capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros” (ME, DEB; 1997, p.64). Espera-se, assim, que no final da educação pré-escolar, a criança consiga identificar diversos sons: vocais; corporais; do meio ambiente próximo; da natureza; e instrumentais. Este domínio despertava o interesse no grupo em estudo, identificando este vários sons e cantando com gosto, fazendo-o com recurso à memória, com controlo gradual da melodia, da estrutura rítmica e da respiração (MEC, DGE, 2012). A maioria do grupo demonstrou gostar de jogos de exploração de sons, saber marcar a pulsação de canções através da percussão corporal e, com mais dificuldade, através de instrumentos musicais diversos. As crianças mostraram, ainda, saber movimentar-se e expressar-se de forma coordenada experimentando movimentos locomotores e não

locomotores com o corpo no espaço, no tempo e com dinâmicas diversas (MEC, DGE, 2012). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita importa que no contexto da educação pré-escolar seja criado um clima de comunicação que promova ocasiões onde a criança possa: explorar o carácter lúdico da linguagem (e.g. rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas); narrar acontecimentos; reproduzir ou inventar histórias; debater regras do grupo; negociar a distribuição das tarefas; fazer perguntas para obter informação; transmitir mensagens ou recados, etc. (ME, DEB, 1997). Com este grupo essas ocasiões foram proporcionadas, pois entende-se que, como afirma Sim-Sim (1998, p.33), “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando”. Ao nível da aquisição fonológica, como já era de esperar, segundo Sim-Sim (1998, p.78), as crianças com quatro anos já discriminavam os sons que cabiam à sua língua materna, tendo até atingido, juntamente com a maioria do grupo, a maturidade articulatória esperada para as crianças de cinco e seis anos. Até o conhecimento fonológico estabilizar nas crianças, na maioria pouco antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico, elas “utilizam processos de *redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção* de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.16). Alguns desses processos eram verificados em algumas crianças do grupo, mas mais marcadamente nas duas crianças mencionadas acima como tendo dificuldades a nível fonológico (mas que não têm apoio especializado), sendo a redução/omissão e substituição os processos que se destacavam (e.g. “aco-íris” para “arco-íris”; “banco” para “branco”; “pofessoia” para “professora”. Nas atividades pedagógicas que envolviam o carácter lúdico da linguagem, entre outras aprendizagens, verificava-se que a maioria do grupo identificava palavras que começam ou terminavam com a mesma sílaba, produzia rimas, e segmentava silabicamente palavras. Ao nível da compreensão de discursos orais e interação verbal, o grupo era comunicativo, gostava de expressar as suas opiniões, contar as suas vivências e partilhar as suas ideias sem inibição. Indo ao encontro do que está estipulado nas Metas de Aprendizagem (MEC, DGE, 2012), a maioria das crianças deste estudo partilhava, oralmente, através de frases coerentes, informação que descrevia pessoas, objetos e/ou ações, e recontava histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens

(embora com alguns referentes fornecidos pelo adulto) . A maioria colocava questões sobre os assuntos que lhe interessava e, frequentemente, respondia demonstrando que tinham entendido a informação transmitida oralmente. Era também evidente, por parte de várias crianças, o interesse em explorar o significado das palavras novas e a capacidade de as usar nos seus diálogos. Segundo as OCEPE, a criança deve ser familiarizada com o código escrito, pelo que deve ser envolvida em atividades que promovam o contacto com a linguagem escrita. Deve, assim, contactar com distintos tipos de texto escrito, podendo ter ao seu dispor revistas, livros, jornais, listas telefónicas, e até folhas, cadernos, agendas ou blocos para ter oportunidade de “imitar” a escrita (ME, DEB, 1997). A maioria das crianças aqui caracterizadas já tinham aprendido a distinguir letras de números, a conhecer algumas letras (e.g. do seu nome) e a reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano. Mostravam que já conheciam o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo) e que eram capazes de escrever o seu nome e produzir escrita silábica (e.g. para gato; para bota). Contudo, existia uma criança do sexo feminino (a que tinha terapia da fala) que não conseguia escrever o seu nome (com ou sem modelo). Nesta fase, as crianças do estudo mostravam saber pegar corretamente num livro e saber identificar a capa, a contracapa e as guardas. Entre outras aprendizagens, essas crianças pareciam, ainda, saber que a escrita e os desenhos transmitem informação, e que poderiam usar letras, garatujas ou o desenho para fins próprios (e.g. enviar mensagens; fazer listagens) (MEC, DGE, 2012). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

Ainda no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pode-se caracterizar o grupo quanto às aprendizagens feitas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Uma das metas propostas para as crianças atingirem no final do pré-escolar é que saibam procurar e tratar a informação de acordo com objetivos concretos, tais como: investigar, seleccionar, analisar e fazer síntese dos dados (MEC, DGE; 2012). Parte desta competência, parece ser das poucas que este grupo terá desenvolvido em TIC dado que, apesar de no contexto educativo ser usado com frequência material audiovisual e informático, as oportunidades de exploração por parte das crianças, exceto aquando do seu envolvimento neste estudo, pareciam ser escassas. A existência de uma área de acesso ao computador na sala de atividades, com a mediação de alguém da equipa pedagógica, poderia ajudá-las a

desenvolver competências nessa área. Pois como referem as OCEPE, a utilização dos meios informáticos permite a sensibilização ao “código informático, cada vez mais necessário” (ME, DEB; 1997; p.72). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

Ainda na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática é importante que no contexto pré-escolar a criança seja envolvida em atividades que, partindo de situações do quotidiano, contribuam para o desenvolvimento do seu pensamento lógico-matemático (ME, DEB, 1997). A criança deve ter oportunidade de construir noções matemáticas através de experiências diversificadas que apoiem a sua reflexão nos seguintes temas: Número e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados; e Álgebra. A partir destes espera-se que se desenvolvam na criança, de modo integrado, as seguintes capacidades transversais: resolução de problemas; comunicação matemática; raciocínio matemático (ME, DEB, 1997; MEC, DGE, 2012). Pois, mais do que aprender conteúdos matemáticos, interessa que a criança seja envolvida nos processos matemáticos, como por exemplo: “procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados” (Lappan & Schram, 1989; National Council of Teachers of Mathematics, 1989; Silver, Kilpatrick, & Schlesinger, 1990; referidos por Baroody, 2002, p.334). É um modo da criança desenvolver o pensamento crítico e as competências comunicativas essenciais para o mundo do trabalho atual (Baroody, 2002). No domínio dos números e operações, conforme esperado para esta faixa etária, o grupo que aqui se caracteriza conta com correção [pelo menos] até 10, reconhece os números de 1 a 10, utiliza os nomes dos números em contextos familiares, e parecia, ainda, reconhecer, sem contagem [subitizing], o número de objetos de um conjunto, até seis objetos. Geralmente, as crianças sabiam utilizar a linguagem “mais” e “menos” para comparar dois números e utilizar os números ordinais em diferentes contextos até cinco (MEC, DGE, 2012), contudo, a maioria revelava dificuldade em identificar os dias da semana e do mês, a sequência semanal e mensal e o numeral referente ao mês em causa. No domínio da geometria e medida, entre outras aprendizagens, a maioria das crianças reconhecia padrões simples e utilizava, em especial na Área dos Jogos Calmos, objetos familiares e formas comuns para criar e recriar padrões. De um modo geral, o grupo parecia conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala, e usava a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo,

mostrando, porém, várias crianças, alguma dificuldade em ordenar temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias. No domínio da organização e tratamento de dados, entre outras aprendizagens, em situações do seu quotidiano a maioria do grupo parecia saber interpretar dados apresentados em tabelas e pictogramas simples [e.g. marcar as presenças; marcar o comportamento] (MEC, DGE, 2012). Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

Por último, no que diz respeito à área de Conhecimento do Mundo, é natural que a criança em interação com o mundo que a rodeia o queira descobrir. A curiosidade que lhes assiste leva-as a desejarem observar, explorar e compreender “o porquê” de vários saberes sobre o “mundo” na área das ciências naturais e humanas, especificamente: sociologia; biologia; química; física; meteorologia; geografia; geologia; história; entre outros (ME, DEB; 1997). As crianças do grupo em estudo reconheciam as suas características individuais, expressando um sentido de conhecimento de si mesmas e de pertença a um lugar e a um tempo. Elas identificavam-se, indicando o seu nome completo e idade, a localidade onde viviam e a sua nacionalidade, o nome de familiares mais próximos relacionando graus de parentesco simples (e.g. pai, mãe, irmão, irmã, tio, avó), assim como identificavam, designavam e localizavam corretamente diferentes partes externas do seu corpo, e reconheciam a sua identidade sexual. Além de se situarem socialmente numa família, a maioria das crianças também parecia reconhecer outros grupos sociais de pertença e localizavam elementos dos seus espaços de vivência (e.g. habitação, escola, sala de atividades) associando-os às suas finalidades. No domínio da localização no espaço e no tempo, aquelas crianças sabiam nomear, ordenar e estabelecer sequências de diferentes momentos da rotina diária, assim como reconhecer outros momentos importantes da vida pessoal e da comunidade (e.g. aniversários e festividades), e sabiam distinguir unidades de tempo básicas (i.e. dia e noite; manhã e tarde; semana; estações do ano; ano). Relativamente a algumas práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (e.g. lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes; evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes; ir periodicamente ao médico; atravessar nas passeadeiras), apenas uma minoria é que parecia não entender a sua importância e/ou de as praticar no seu quotidiano. De um modo geral, o grupo demonstrava sentir curiosidade pela conquista de novos saberes sobretudo relacionados com a vida animal, com a meteorologia,

com a geografia, não dominando, contudo, certos conhecimentos dessas áreas. A maioria identificava em vários tipos de animais as diferentes partes que os constituíam e reconhecia alguns aspetos das suas características físicas e estilos de vida, e reconhecia distintas formas de representação da Terra e conseguiam identificar nelas alguns lugares (MEC, DGE; 2012). Em relação à meteorologia, as crianças conseguiam identificar os diferentes estados do tempo e selecionar o símbolo correspondente. Estes parâmetros de avaliação basearam-se nas teorias e/ou orientações dos autores aqui mencionados.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta segunda parte do relatório final da PES está contemplada a exposição do projeto de investigação que se substancia na apresentação, implementação e análise da problemática educativa em estudo, fundamentada na bibliografia de referência e em dados empíricos. Assim, primeiramente far-se-á o enquadramento do estudo, seguindo-se a fundamentação teórica, a apresentação da metodologia adotada, a análise e interpretação de dados, e, por fim, as conclusões.

Enquadramento do estudo

Pertinência do estudo

Considerando as OCEPE (ME, DEB, 1997), entende-se que o presente estudo se insere no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente no âmbito do tema literacia. Segundo aquele documento, desde logo na educação pré-escolar, deve-se facilitar a emergência da linguagem escrita promovendo atividades educativas que permitam à criança o contacto com as diferentes funções do código escrito.

Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (ME, DEB, 1997, p.66)

Não se pretende que haja uma introdução formal à leitura e escrita (Mata, 2008; ME, DEB, 1997), mas sim que a criança, no final da educação pré-escolar, manifeste comportamentos emergentes que tenham promovido o desenvolvimento de “um conjunto de conhecimentos linguísticos” decisivo na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar (MEC, DGE, 2012). Segundo Mata (2008), a aprendizagem da leitura e da escrita na criança - como têm mostrado estudos – “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal”. Se as crianças tiverem a possibilidade de contactar com a escrita, sendo estimuladas e incentivadas, aos poucos, vão desenvolver conceções e conhecimentos sobre a linguagem escrita. Nessas interações com a escrita, que devem ser mediadas por adultos (ou por outras crianças), as crianças vão, com o tempo, conseguir

“reproduzir algumas dessas convenções (por exemplo, letras correctas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções, dando-lhes valor e utilidade” (p.9). Relativamente à apropriação da escrita, interessa que as crianças desenvolvam, no entender de Mata (2008), duas grandes competências: “uma mais centrada na distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direccionada para a utilização da escrita” (p.49). Quanto à apropriação da leitura, segundo essa autora essa competência que está em desenvolvimento na educação pré-escolar tem integrada três vertentes: “o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura”; “a compreensão do que é lido procedendo à selecção da informação mais pertinente” (p.83); e “a apreensão da informação seleccionada, que permite reflectir e estabelecer relações com outras informações e com vivências anteriores” (p.84).

Essa capacidade de seleccionar e compreender a informação lembra competências, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que se esperam terem sido adquiridas pela criança no final da educação pré-escolar: a “capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objectivos concretos: investigação, selecção, análise e síntese dos dados” através de tecnologias da informação e comunicação (TIC) (MEC, DGE, 2012). As OCEPE (ME, DEB, 1997) consideram relevante o uso deste instrumento, pois são “formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente”, pelo que a utilização no pré-escolar, por exemplo, dos meios informáticos “pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p. 72).

Com o intuito de dotar as crianças do pré-escolar (e do 1.º e 2.º ciclo) de “conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável” (MEC, GRBE, 2012, p.27), a Rede de Bibliotecas Escolares lançou um “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico”. Este documento estrutura “as aprendizagens a desenvolver pelos alunos em cada nível/ciclo de ensino” relacionadas com as literacias da leitura, dos média e da informação, munindo as bibliotecas escolares de “um conjunto de orientações definidoras da sua acção formativa e intervenção na relação transversal e articuladora com o currículo” (p.10). Contudo, trata-se apenas de uma referência constituindo os exemplos apresentados apenas “ideias possíveis,

indicativas de outras tantas possibilidades, cuja conceção e planificação” deixam à liberdade e criatividade das escolas (p.11).

Atendendo às estratégias de operacionalização propostas pelo documento em causa que têm em vista a promoção de conhecimentos/capacidades no âmbito da Literacia da Informação (LI), onde as crianças podem “colocar questões sobre um tema”, “recolher informação a partir de livros, imagens, jornais” e “partilhar os conhecimentos adquiridos”, entre outros (p.53), considera-se que esta será uma boa forma das crianças ampliarem os seus conhecimentos, dado que se poderá ir ao encontro dos seus interesses e promover a sua autonomia na aprendizagem. Neste sentido, interessa que a presença da biblioteca escolar (BE) na prática dos jardins de infância assuma “uma dimensão globalizante e integradora” (p.14). No entanto, importa referir que em qualquer competência devem coexistir três aspectos: deve haver “integração de diferentes saberes”, o “saber em acção e em contexto”, e “a adequação da acção do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia, como à autonomia e atitudes” (Mata, 2008, p.12).

Segundo o PCG do grupo de crianças em estudo, o contacto que as crianças tinham com a BE ocorria uma vez por semana na Hora do Conto, onde a educadora titular lia, expressivamente, uma história. No mesmo dia, funcionava o Clube de Leitura na sala de atividades, escolhendo cada criança um livro de literatura infantil que poderia explorar, com a família, no fim-de-semana. Assim, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita” estava de alguma forma a ser promovido, mas relativamente ao “verdadeiro” contacto com as bibliotecas – que deve ocorrer desde estas idades –, onde as crianças deveriam “utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” parecia ser escasso (ME, DEB, 1997,p.72).

Definição do problema do estudo e questões de investigação

No seguimento das ideias expostas anteriormente, realça-se a importância da promoção da emergência da literacia da informação para alcançar o sucesso escolar no futuro, pois a dada altura a criança terá de aceder, produzir e usar, criticamente, a informação. Neste sentido, interessa envolver, precocemente, as crianças em atividades integradoras que promovam o desenvolvimento dessa capacidade. Assim, no presente estudo vai-se procurar *compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação*

pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação (LI). Com o intuito de refletir sobre esta problemática, foram formuladas algumas questões orientadoras:

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Para o trabalho de campo foram propostas seis fases centradas no desenvolvimento de competências de LI, tendo por base as estratégias de operacionalização propostas no “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico” – “Aprender com a biblioteca escolar”.

De modo a dar resposta às questões de investigação, definem-se, de seguida, metas que representam estratégias a serem alcançadas:

1. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
2. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
3. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
4. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

Fundamentação teórica

A presente secção está dividida em três temáticas que contemplam uma explanação teórica com o intuito de contextualizar a problemática em estudo. Assim, numa primeira parte analisou-se o surgimento e evolução dos termos literacia e literacia da informação, justificando a necessidade do seu aparecimento para a sociedade. Numa segunda parte pretendeu-se mostrar a importância de desenvolver competências literácitas em diferentes áreas, e procurou-se verificar em que nível estavam os alunos em Portugal, nalgumas áreas, e que projetos/programas têm sido desenvolvidos para elevar esses níveis de literacia. Numa última parte, procurou-se compreender a importância de envolver as crianças do pré-escolar em atividades que promovam a literacia emergente, em particular, a literacia da informação, e compreender de que forma poderão desenvolver essas competências.

A literacia e a literacia da informação

O termo literacia, até adquirir o atual significado, alargado e até plural (vários tipos de literacia), tem estado em constante adaptação às exigências da sociedade. Segundo Pinto (2002), em Portugal, só em 1996, com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia, é que esse termo começou a ser utilizado no vocabulário corrente. Benavente (Coord.), Rosa, Costa, & Ávila (1996) - no livro que publicou aquele estudo – definiam a literacia como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, acrescentando que se tratavam de “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p.4).

Esse termo é conhecido nos Estados Unidos e em Inglaterra desde o final do século XIX. Em Portugal e no Brasil apenas surgiu no final do século XX, muito por causa de mudanças estruturais urgentes no interior da sociedade manifestadas nessa altura, e que terão motivado o surgimento do termo “literacy”, em Portugal como “literacia” e, no Brasil, como “letramento” (Pinto, 2002, p.97). Esta autora aponta como possível causa para a discrepância temporal apresentada, as vivências distintas de países desenvolvidos

e de países em desenvolvimento, naquela altura. Em Portugal e no Brasil, em estudos sobre a literacia a abordagem era distinta da dos países considerados desenvolvidos (Estados Unidos e Inglaterra), pois uma (grande) parte da sua população ainda não tinha atingido o nível básico de literacia, entendida como a capacidade elementar de ler e escrever.

Assim, enquanto em 1995 já existia, em língua inglesa, um dicionário dedicado ao assunto “literacia” – “The literacy dictionary. The vocabular of Reading and writting (Harris & Hodges (eds.), 1995)” – em português, apenas em 2001, no “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa” é que há referência a esse termo, não se verificando qualquer registo na 7.^a edição do “Dicionário da Língua Portuguesa”, da Porto Editora, em 1994 (Pinto, 2002, p.97).

Em inglês, em 1995, podia-se ler no “Oxford Advanced Learner’s Dictionary” (1995) que a literacia era “the ability to read and write: basic/adult literacy” (p.687). Essa foi uma das definições consideradas no “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa” (2001). Neste dicionário português, o termo literacia, apontado como derivado do latim *littera* ‘letra’, é definido pela “capacidade de ler e escrever” e pela “condição ou estado de pessoa instruída” sendo, ainda, apontada na definição que o índice de literacia dos portugueses era muito baixo aquando da edição deste dicionário (p.2283).

Considerando o Estudo Nacional de Literacia referido acima, a “Enciclopédia Verbo”, também editada em 2001, entendia a literacia, “numa acepção mais lata e moderna”, como um conjunto de competências que permitia ao ser humano ter o domínio dos instrumentos com que tinha de lidar no dia-a-dia. Neste sentido, a literacia não se referia apenas à leitura, mas, por exemplo, “à capacidade de saber conviver com as tecnologias da informação e comunicação” (Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, 2001, p.26).

Mais tarde, no “Dicionário da Língua Portuguesa 2004” (2004, p.1023), assim como em dicionários mais recentes (Dicionário do Português Atual – Houaiss, 2011b, p.1464; Dicionário da Língua Portuguesa 2011, 2010, p.984), além dessa definição pode-se verificar a referência ao alfabetismo.

Entendendo o que refere Barroco (2004) sobre a “alfabetização funcional”, a inclusão do termo “alfabetismo” na definição de “literacia” não parece que esteja considerada no seu sentido estrito – “nível de instrução primária” (Dicionário do Português Atual – Houaiss, 2011a, p.114). Parece, pelo contrário, que este termo terá sido considerado como um “alfabetismo funcional” onde, mais do que os indivíduos terem frequentado a escola, importa que saibam usar os conhecimentos aí obtidos (p.134). Candeias (2000, p.210, citado por Barroco, 2004, p.135) esclarece que este conceito de “alfabetização funcional” não se opõe ao de literacia, considerando justamente “as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua sociedade”.

Na mesma linha de pensamento, Ávila (2005) afirma que a literacia, além de remeter para os níveis de qualificação escolares, remete também para o uso, no dia-a-dia, das competências. A partir da sua pesquisa sobre literacia dos adultos – em particular, sobre as competências-chave na sociedade do conhecimento -, concluiu que na atualidade é cada vez mais importante possuir “competências de literacia generalizadas”, relevantes nas diferentes dimensões da vida desta sociedade do conhecimento. Constituem-se competências-chave que servem de base a muitas outras decisivas no presente (p.507).

A sociedade está a passar por mudanças que afetam a “forma como acedemos à informação e ao conhecimento, como aprendemos, comunicamos e nos integramos socialmente” (MEC, GRBE, 2012, p.9). Estamos na era da informação, onde existe uma produção e transmissão da informação nunca imaginada até há poucos anos, muito por causa das “redes globais de comunicação” e da “grande rede – Internet – “ que se juntaram às tradicionais formas de “publicação, apresentação e divulgação da informação”. Mais do que nunca, a informação e o conhecimento influenciam “o sistema produtivo, os padrões culturais das sociedades e os modos de agir dos próprios sujeitos” (Martins, 2012, p. 15-16).

Contudo, o facto de haver abundância de informação não significa que os indivíduos estejam mais informados e conscientes, pelo que, como já era recomendado num documento da “American Library Association” (ALA) datado de 1989 (1989, p.1, citado

por Cordeiro, 2011) é necessário ser-se “capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (p.23). Estas são competências que particularizam a literacia da informação.

Numa definição posterior, que consta da Declaração de Praga (2003¹, citada por Loureiro & Rocha, 2012), o entendimento é semelhante, considerando que a literacia da informação “abrange o conhecimento das próprias necessidades e problemas com a informação, e a capacidade para identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, utilizar e comunicar com eficácia a informação para resolver problemas ou questões apresentadas” (p.2729).

Trata-se assim, como refere Dudziak (2003), de um processo de aprendizagem contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência. Neste sentido, segundo esta autora, poderão existir diferentes conceções da literacia da informação que determinam diferentes níveis de complexidade da mesma. Destaca três conceitos: a da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a cognitiva (com ênfase nos processos cognitivos); a da inteligência (com ênfase na aprendizagem). Ao nível da informação, a literacia da informação tem ênfase na tecnologia da informação focando “a abordagem do ponto de vista dos sistemas”, com a aprendizagem de modos de busca e uso de informações em meios eletrónicos. Limita-se, assim, à mera aprendizagem “de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos”, tendo como foco o acesso à informação. Ao nível do conhecimento, dando a literacia da informação ênfase aos processos cognitivos, a atenção centra-se no indivíduo, nos seus processos de compreensão da informação e seu uso em situações específicas. Por fim, ao nível da inteligência, onde a literacia da informação dá ênfase à aprendizagem ao longo da vida, considera-se “a dimensão social e ecológica do aprendiz”, considerando-o, não como utilizador, nem tão pouco como indivíduo, mas sim “como sujeito, que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão (Tourraine apud Castells)” (p.30).

Ainda parafraseando Dudziak (2003), e considerando o que acima foi dito sobre a literacia da informação, podem-se definir como componentes que sustentam esse conceito, os seguintes: o processo investigativo; a aprendizagem ativa; a aprendizagem

¹ The Prague Declaration: "Towards an information literate society". Disponível em 16 de abril de 2014 em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender; a aprendizagem ao longo da vida. Tal pode ser confirmado numa definição mais recente (MEC, GRBE, 2012), onde a literacia da informação é referida como o “domínio de competências de pesquisa, acesso, avaliação, produção e uso crítico, ético e socialmente responsável da informação, independentemente do seu formato ou suporte”. Essa pesquisa da informação manifesta-se num processo constante para encontrar a informação e que se poderá efetuar manual ou eletronicamente, num processo que integra várias etapas “desde a identificação e formulação do tópico ou pergunta de pesquisa até à síntese e avaliação de informação produzida” (p.63).

De entre outros modelos de literacia da informação referidos por Calixto (2004), um que parece adequado e que, como ele próprio afirma, apesar de já terem passado algumas décadas desde a sua publicação, ainda é muito citado e considerado atual, é o “trabalho pioneiro” de nove passos desenvolvido por Marland (1981) (p.5). Este modelo foi construído a partir de um conjunto de nove questões colocadas por alunos, aquando da realização de trabalhos de investigação, ao qual se obtêm nove respostas a partir de competências ou ações dos mesmos.

Tabela 2 - O modelo da literacia da informação de Marland (1981)

Perguntas	Competências
1. O que é que eu preciso saber?	Formula e analisa as necessidades.
2. Onde é que eu posso ir?	Identifica e avalia fontes prováveis.
3. Como é que chego até à informação?	Identifica e localiza recursos específicos.
4. Quais os recursos que devo usar?	Examina, seleciona e rejeita recursos específicos.
5. Como usarei os recursos?	Interroga os recursos.
6. De que parte devo fazer registos?	Registo e organização da informação.
7. Tenho a informação de que necessito?	Interpretação, análise, síntese, avaliação.
8. Como irei apresentá-la?	Apresentação, comunicação.
9. O que é que eu consegui?	Avaliação.

Importa, assim, que este ou outros modelos de literacia de informação sejam considerados na educação com vista ao aumento de competências dos sujeitos nesse âmbito.

A literacia na educação

As transformações pela qual a sociedade atual está a passar ao nível da informação e conhecimento têm a ver com a “revolução tecnológica e digital” e repercutem-se na escola,

à qual se exige o desenvolvimento nos alunos de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo, que incluem não só as competências básicas de leitura, matemática ou ciências, como outras, de que são exemplo as competências da informação, digitais e dos média. A natureza destas literacias, presentes em todas as áreas e ambientes de aprendizagem, faz do seu desenvolvimento uma responsabilidade da escola e de todos os professores. (MEC, GRBE, 2012, p.9)

Porém, hoje em dia a responsabilidade de desenvolvimento das literacias não pode ser só atribuída à escola e aos professores. Como afirma Fernandes (2007), em especial no ensino da leitura e da escrita, é reconhecido o importante papel que a família deve desempenhar nesse processo. Só deste modo se poderá conseguir uma aprendizagem mais natural e significativa. Contudo, nem todas as crianças têm acesso à mesma literacia, dado que ela depende dos valores e da cultura de cada sociedade, sendo o tipo de experiências literárias diferentes de criança para criança.

A Comissão Europeia, através do Grupo de Peritos de Alto Nível (2012) alerta para a importância de garantir elevados os níveis de literacia com vista a “melhorar a qualidade de vida das pessoas e promover o conhecimento, a inovação e o crescimento” (p.2). Neste sentido, entre outras recomendações, faz as seguintes: para as crianças, é essencial que se “desenvolvam programas de literacia familiar, a fim de melhorar as competências de leitura e escrita tanto dos pais como dos filhos”, pois tem-se verificado que as crianças que têm favorecido desses serviços são mais instruídas e têm mais sucesso escolar; “as escolas primárias precisam de contratar mais professores especialistas em leitura e garantir uma assistência individual aos alunos com um desempenho insuficiente, logo que surja essa necessidade”; “as bibliotecas escolares devem dispor de materiais de leitura atraentes e interessantes para todos os grupos etários, e a utilização das TIC e a leitura digital devem ser incentivadas na sala de aula e em casa”; “os adolescentes precisam de materiais de leitura mais diversificados, incluindo livros de banda desenhada, textos

literários impressos e livros eletrónicos, que motivem todos os leitores e, em especial, os rapazes” (pp.2-3).

Em Portugal, algumas destas ou outras medidas com vista ao aumento da literacia já estarão, certamente, de alguma forma a ser tomadas, pois no Programme for International Student Assessment (PISA) 2009, os resultados dos alunos portugueses tiveram a melhoria mais expressiva desde que Portugal participa no PISA (desde 2000), situando-se na média da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (Serrão, Ferreira, & Sousa, 2010). Registou-se um aumento no desempenho do sistema educativo português ao nível das competências dos alunos na leitura, matemática e ciências, verificando-se em relação ao PISA 2006 um acréscimo de 17, 21 e 19 pontos, respetivamente.

Nos primeiros resultados do PISA 2012 (Ministério da Educação e Ciência, ProjAVI [MEC, ProjAVI], 2013), comparativamente com o PISA 2009, verificou-se uma estagnação no domínio da matemática, e pequenos decréscimos no domínio da leitura (1 ponto) e das ciências (4 pontos).

A finalidade desta avaliação nas diferentes áreas do PISA é descrita pelo termo literacia (Ferreira (coord.), Serrão, & Padinha, 2007). Segundo Serrão et al. (2010), neste estudo interessa “medir o conhecimento, as competências e as atitudes que reflectem mudanças em curso nos currículos dos vários países, indo além da abordagem escolar para a utilização dos conhecimentos em tarefas quotidianas” (p.4). O “PISA 2012 Portugal: Primeiros Resultados” (MEC, ProjAVI, 2013) refere que este estudo internacional de responsabilidade da OCDE procura, de um modo geral, “avaliar a literacia dos alunos que terminaram a escolaridade obrigatória e a sua capacidade para enfrentar os desafios que a transição para a vida adulta lhes coloca” (p. 1).

Considerando o patamar mediano que os alunos em Portugal atingiram, interessa verificar o que se tem feito com vista ao desenvolvimento da literacia nos domínios avaliados no PISA (leitura, matemática e ciências).

Relativamente à literacia da leitura, desde logo se verifica no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, &

Pinto, 2009)² e nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012)³, a preocupação de desenvolver competências a esse nível. Com vista à melhoria das competências de leitura, tem-se verificado a preocupação de desenvolver programas/projetos nas escolas, sendo de destacar o Plano Nacional de Leitura (PNL), surgido em 2006. Este é constituído por quatro programas nucleares que deverão abranger a população de um modo geral, desde a primeira infância até à idade adulta: promoção da leitura diária em Jardins-de-Infância e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula; promoção da leitura em contexto familiar; promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais; lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura através dos órgãos de comunicação social (Alçada, Calçada, Martins, Madureira, & Lorena, 2006).

No que concerne à literacia da matemática também se verifica uma preocupação em desenvolver competências a esse nível no Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2013)⁴. Para potenciar o aumento das competências ao nível da matemática, o Ministério da Educação disponibiliza, ao nível do ensino básico, o recurso “ClicMat”⁵ que consiste num conjunto de 32 atividades matemáticas interativas (jogos e problemas) que são dirigidas a alunos do 1.º ao 9.º ano.

² E.g. “Quando nos reportamos ao domínio das *competências* que o ensino do Português há-de ter em vista, estamos a pensar não apenas em *competências específicas* como as que estão enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, mas também (e de certa forma antes delas) em *competências gerais* ali formuladas. De um modo sintético, podemos dizer que as referidas competências têm que ver com um conjunto de actividades, de volições e de valorações resumidas em quatro grandes eixos de actuação que, evidentemente, não podem ser equacionados de forma isolada:” experiência humana; comunicação linguística; conhecimento linguístico; conhecimento translinguístico” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.13). NOTA: O Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado em 2011.

³ E.g. “A elaboração das Metas Curriculares de Português obedeceu aos seguintes princípios: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.4).

⁴ E.g. “a organização curricular da disciplina de Matemática nestes níveis de escolaridade é guiada pelo princípio de que deve ficar claramente estabelecido quais os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver” (MEC, 2013, p.1).

⁵ Informação e *software* disponíveis em 17 de abril de 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=209>

Relativamente à literacia científica, procurando a melhoria das competências e conhecimentos em ciências, o Ministério da Educação também se tem mostrado preocupado com o desenvolvimento de programas/projetos nas escolas. Como se pode ler no site da Direção Geral de Educação⁶, o pressuposto da Educação em Ciência, enquanto parte da “experiência educativa global de todos os jovens, é prepará-los para uma vida satisfatória e completa no mundo do século XXI”, sendo apresentados alguns programas/projetos e recursos com esse intuito. São de destacar os seguintes: o programa “O Mundo na Escola” (MnE)⁷, que pretende “aproximar a comunidade escolar dos profissionais das várias do saber, das artes às ciências e às letras, motivando para o conhecimento”; os “Guiões Didáticos” para professores e respetivos “Cadernos de Registo” para alunos do ensino básico – Coleção Ensino Experimental das Ciências “Explorando”⁸.

Atendendo a que se vive na era da informação e da revolução tecnológica e digital, interessa também verificar como se está a promover o desenvolvimento das competências ao nível das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na educação. As Metas Curriculares das Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos (Horta, Mendonça, & Nascimento, 2012), consideram-se “um referencial para professores e encarregados de educação” dado que os ajuda a “encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade contemporânea” (p.1). No âmbito das TIC na educação, são vários os projetos da iniciativa da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE)/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)⁹, entre outros: “Aprender e Inovar com TIC” que tem como objetivo promover a utilização educativa das TIC, com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos, rentabilizando os equipamentos disponíveis nas escolas; “eTwinning”, um projeto de

⁶ Informação disponível em 17 de abril em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=4>
⁷ Informação disponível em 17 de abril em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=229>
⁸ Coleção disponível em 17 de abril em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=94#i>
⁹ Informação disponível em 17 de abril em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=7>

colaboração entre escolas europeias que promove as TIC nas escolas, envolvendo professores e alunos na cooperação na troca de informação e partilha de materiais pedagógicos através da Internet; “Conta-nos uma história”, um concurso que pretende estimular a realização de projetos desenvolvidos pelas escolas de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que incitem a utilização das TIC, nomeadamente as de gravação digital áudio e vídeo.

Conforme recomendado acima pela Comissão Europeia, a promoção da utilização das TIC também deve passar pelas Bibliotecas escolares, assumindo estas um papel importante na educação do século XXI, onde se pretende elevar os níveis de literacia. Segundo Tomé e Bastos (2009) a BE assume uma missão importante: “apoiar alunos e professores no desenvolvimento de competências em informação que permitirão aos alunos a sua integração com êxito na Sociedade da Informação, o exercício da cidadania e a realização pessoal, profissional e social”. Concluem, assim, que a BE constitui um espaço e “estrutura educativa catalisadora por excelência, para a promoção e desenvolvimento” de um outro tipo de literacia - a literacia da informação (p.2).

De acordo com as Directrizes da International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [IFLA/UNESCO] para Bibliotecas Escolares (IFLA/UNESCO, 2002/2006), a literacia da informação deve ser um dos objetivos da BE a considerar nos programas de crescimento educativo a nível nacional. Ela deve ser para todos, e adotada e desenvolvida progressivamente ao longo do sistema educativo. A IFLA (IFLA/UNESCO, 2002/2006) aconselha, ainda, a que os professores cooperem com a biblioteca com vista a que os alunos se tornem ativos no processo de aprendizagem e desenvolvam as suas competências de aprendizagem autónoma. Aponta três áreas onde poderão cooperar: “literacia da informação desenvolvendo nos alunos a curiosidade e educando-os para serem utilizadores de informação críticos e criativos”; “trabalho de projecto e estudos sobre temas”; “real motivação para a leitura com alunos de todos os níveis, individualmente ou em grupo” (p.17-18).

Possuindo os alunos competências em literacia da informação, estes devem ser flexíveis, capazes de se adaptar à mudança e de funcionar quer individualmente, quer em

grupo (IFLA/UNESCO, 2002/2006). Para atingir este ambicioso objetivo, interessa, assim, existir uma “abordagem integrada do desenvolvimento da literacia da informação” que deverá ser verdadeiramente “uma prioridade para a escola e constituir um dos objectivos do seu Projecto Educativo” (Tomé & Bastos, 2009, p.3). Neste contexto, a Biblioteca Escolar deve assumir um papel central, enquanto elemento englobante do projeto pedagógico da escola e o recurso educativo de excelência.

A literacia na educação pré-escolar

Atualmente reconhece-se a importância do desenvolvimento de competências, de forma ativa e construtiva, nos primeiros anos das crianças, para o seu sucesso escolar e social quando jovens. Como refere Sim-Sim no prefácio da brochura “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), este lugar é caracterizado como um “espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança”. Neste processo considera inegável a importância da linguagem para a comunicação e acesso ao “conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p.7).

Neste sentido, e como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, DEB, 1997), um melhor domínio da linguagem oral deverá ser um objetivo essencial na Educação Pré-Escolar, devendo os educadores promoverem as condições para que as crianças aprendam. As capacidades de compreensão e produção linguística com que as crianças chegam à educação pré-escolar deverão ser desenvolvidas, gradualmente, através das interações com os educadores, com outros adultos e com as outras crianças.

Sendo a criança um ser social e em constante aprendizagem através do contacto com o mundo que a rodeia, a linguagem é fundamental no seu dia-a-dia. É considerada como um instrumento importante na curiosidade inata da criança em explorar o meio que a rodeia dado lhe possibilitar “formular questões, identificar assuntos, colocar problemas e procurar respostas” (Sim-Sim, 1998, p.31). Como refere esta autora (1998), a linguagem é um “factor e motor de desenvolvimento do homem”, pois é “um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade”. É através dela que “expressamos a

nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares”, podendo por seu intermédio formatarmos “experiências, pensamentos e emoções”, acedermos ao poder, exercendo-o e/ou partilhando-o, ao mesmo tempo que reclamamos direitos (p.30).

Como referem Sim-Sim et al. (2008), espera-se que no final da educação pré-escolar a criança possua um discurso perceptível e capacidades comunicativas, entre outras: compreender e responder a questões abertas começadas, por exemplo, por Onde?, Quem? e O quê?; “usar a linguagem para resolver problemas” (p.36).

Este desenvolvimento de competências da fala, assim como o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita, ocorrem em simultâneo, encontrando-se a linguagem falada e a escrita estreitamente interligadas (Gomes & Santos, 2005). A compreensão das suas características e funções, assim como a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas da leitura e da escrita, antes da entrada no ensino formal, constituem a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia – a literacia emergente (Smith & Dickinson, 2002, referidos por Gomes & Santos, 2005). Tratando-se esta literacia, também designada por literacia precoce, de um processo alicerçado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, caso estas sejam positivas, permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar. Deste modo, sendo favorecidas estas aprendizagens nos primeiros anos de vida da criança, vai-se prevenir o aparecimento de dificuldades no futuro (Gomes & Santos, 2005).

Para Pinto (2012) a literacia emergente tem em consideração o desenvolvimento linguístico e fonológico, mais concretamente, o reconhecimento dos sons da fala e a sua correspondência com a linguagem escrita. Ferreira (2013) acrescenta que a aprendizagem da leitura e escrita é influenciada por aspetos metalinguísticos como o conhecimento da unidade fonológica, da palavra e sua estrutura, da ordem das palavras no enunciado e da importância do contexto.

Como referem Whitehurst e Lonigan (1998, 2001, referidos por Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006), entre as competências que melhor antevêm o êxito das aprendizagens

da leitura e da escrita além da consciência fonológica, estão a identificação de letras, o vocabulário e o conhecimento sobre o impresso.

Nas últimas décadas, a investigação tem sublinhado a vantagem da consciência fonológica na aquisição inicial das competências de leitura. Ela diz respeito à consciência de que as palavras são constituídas por “sequências de sons distintos e com diferentes significados” (Juel, 1988, citado por Leal et al., 2006, p.58). Vários estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) têm demonstrado uma “relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura”, concluindo Sonnenschein e Munsterman (2002) que “a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura e esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica” (Leal et al., 2006, p.58).

Outra competência importante para a literacia apontada por Whitehurst e Lonigan (2001, citados por Leal et al., 2006, p.58) – a identificação de letras – ou seja, o conhecimento das correspondências letra-som, e em particular o nome das letras, é considerado por estes como “um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e por consequência no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita”. Treiman (2006)¹⁰, na sua pesquisa - “Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling” - concluiu que a consciência fonológica e o conhecimento de letras se encontram interrelacionados, influenciando-se mutuamente à medida que se desenvolvem, pelo que devem ser considerados em conjunto.

Uma competência que desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem da linguagem escrita é o vocabulário, pois a leitura na criança torna-se mais fácil dado que ela passa a dar significado às palavras escritas (Adams, 1990 in Rush, 1999, referido por Leal et al., 2006). Em idade pré-escolar, as crianças podem manifestar diferenças notáveis “no número de palavras que conhecem, as quais tendem a aumentar e a justificar o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita” (Whitehurst & Lonigan, 2001, citados por Leal et al., 2006, p.57).

Segundo Leal et al. (2006), a investigação aponta, por último, uma outra competência que tem impacto na literacia, em especial no processo da aprendizagem da

¹⁰ “The research reviewed here further suggests that phonological awareness and letter knowledge influence one another as they develop. (...) Phonological awareness and letter knowledge are closely related, and they should be examined together” (Treiman, 2006, p.597).

leitura: o conhecimento sobre as convenções do material impresso. Há a observação e interiorização de “regras e de convenções que regem a linguagem escrita” percebendo as crianças que, por exemplo, a leitura e a escrita se processam, (no nosso sistema de escrita) de cima para baixo e da esquerda para a direita (Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002, citados por Cruz, 2011, p.31).

Informalmente as crianças constroem conhecimento sobre as características formais de um acto de leitura e do material de leitura, as convenções do universo gráfico, termos técnicos sobre a leitura e a escrita e regras convencionais de escrita, como a diferença entre frase, palavra e letra, bem como a delimitação das palavras nas frases, através da representação de espaços e da pontuação. (Foorman et al., 2002; Martins & Niza, 1998; Teixeira, 1993; referidos por Cruz, 2011, p.31)

Estas aprendizagens que envolvem a descoberta da funcionalidade da escrita permitem que as crianças “elaborem um conjunto interno de razões e sentidos para a sua aprendizagem que, por sua vez, contribuem para a construção de um projecto pessoal de leitor/escritor” (Martins & Niza, 1998, citados por Cruz, 2011, p.31).

Segundo Hockenberger, Goldstein e Hass (1999, citados por Gamelas, Santos, Silva, Tormenta, & Martins, 2006), as competências ligadas à literacia fazem parte do processo de desenvolvimento, contudo, para se efetivarem carecem de planificação e de instruções apropriadas. É fulcral que as crianças tenham interações regulares e ativas com material impresso pois algumas das competências exigidas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam de experiências diretas com a linguagem oral e a escrita.

Gamelas et al. (2006) citam vários autores que salientam o contributo do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Em 1999, Rush realizou uma investigação “sobre a relação entre o desenvolvimento dessas competências e as interações de educadores com crianças de meios socio-económicos desfavorecidos”. Aí foram salientados aspetos particulares da interação que estão relacionados com o desenvolvimento de competências de literacia: “o grau de estruturação das actividades de jogo e o envolvimento do educador na actividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as actividades de literacia”. Em 1994, Dickinson e Smith, numa investigação “sobre padrões de interacção das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-

escolar”, concluíram que, num contexto de grupo, o modo como as educadoras de infância leem livros com crianças, está fortemente relacionado “com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias” (p.49).

Gamelas et al. (2006) concluem, assim, que “é inquestionável o papel dos contextos de socialização na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar”, sendo essas essenciais para o subsequente desenvolvimento dos processos de leitura e escrita (p.50).

Estudos sobre a literacia da informação na educação pré-escolar

Conhecendo-se os baixos níveis de literacia da população portuguesa e as percentagens de insucesso escolar, facilmente se compreende a necessidade de sistematizar atividades pedagógicas. Como defende Ferreira (2013), deve-se começar pela educação pré-escolar dado que se trata da etapa do desenvolvimento das competências básicas infantis (até os 6 anos), “entendidas enquanto propiciadoras da aprendizagem da leitura e da escrita” (p.10). O estudo dessa autora que, em geral, fala do poder da educação pré-escolar para o desenvolvimento de competências literácicas, e foca o método fonografema como promotor dessas aprendizagens (leitura e escrita), está entre os vários estudos que contribuem para perceber o que pode ser feito ao nível da educação pré-escolar para a promoção da literacia (e.g. Fernandes, 2007; Gamelas et al., 2006; Leal et al., 2006).

Contudo, para este trabalho de investigação que se foca na literacia da informação no pré-escolar, interessa saber o que há feito nesse âmbito e o que se poderá fazer com vista ao desenvolvimento dessas competências.

O documento que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho – o “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico” – “Aprender com a biblioteca escolar”- é importante para perceber o que pode ser feito no âmbito da literacia da informação no pré-escolar, dado que apresenta estratégias de operacionalização que poderão ser seguidas. Este Referencial estrutura “as aprendizagens a desenvolver pelos alunos em cada nível/ciclo de ensino” relacionadas com as literacias da leitura, dos média e da

informação, “dotando as bibliotecas escolares de um conjunto de orientações definidoras da sua acção formativa e intervenção na relação transversal e articuladora com o currículo” (MEC, GRBE, 2012, p.10).

Porém, ao nível de estudos empíricos, são escassos os dados de investigação obtidos sobre o desenvolvimento da literacia da informação na educação pré-escolar. Neste sentido, poder-se-ão citar alguns estudos que tenham sido realizados nessa área, embora no nível seguinte, ou seja, no Ensino Básico. O resultado de um estudo que poderá ter interesse é o de Cordeiro (2011) cuja intenção foi identificar competências informacionais de alguns estudantes do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico através de questionários a cerca de 158 estudantes e 82 professores, e observação das ações dos estudantes aquando da realização das suas pesquisas na biblioteca escolar. Os resultados revelaram que as suas práticas na pesquisa, gestão e uso ético da informação na realização dos seus trabalhos académicos estão aquém do desejável. Cordeiro (2011) conclui que os alunos possuem destreza tecnológica, porém têm falta das competências fundamentais para passar da informação ao conhecimento. Sugere que estas conclusões poderão servir para a elaboração de “um projeto de intervenção com um programa interdisciplinar e articulado entre os vários níveis de ensino, com a adoção de recursos e ferramentas indutoras de literacia informacional”. Refere ainda a importância do desenvolvimento de programas nas escolas, “com as etapas de um processo de aprendizagem”, que envolva “ativamente os alunos na construção do seu próprio pensamento, permitindo-lhes melhorar as habilidades de pensamento crítico e capacitá-los para a aprendizagem ao longo da vida” (p.87).

A melhoria nos resultados escolares que poderá resultar da melhoria no âmbito da literacia da informação dos estudantes foi verificada no trabalho de projeto realizado por Lomba (2013). Este, que resulta de dois estudos a alunos do 9.º ano e teve a duração de um ano cada, envolveu a recolha de informação qualitativa, testes de literacia da informação e um programa de educação de literacia de informação. O autor assume algumas fragilidades na aplicação dos testes (e.g. o grau de dificuldade de algumas questões) e também considera que seria interessante, no futuro, relacionar os dados da avaliação qualitativa com as aprendizagens escolares (dado que verificou a existência de

uma relação entre os conhecimentos de literacia de informação e os resultados escolares). Comenta ainda a aplicação do programa educativo de literacia da informação, referindo que este precisará de ser revisto de modo a ser mais composto e com mais e melhores instrumentos de recolha de dados qualitativos, como por exemplo, “diários (*inquiry journals*) e *logs* de pesquisa propostos por Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007, 2012)” e questionários. Considera que estes instrumentos, se integrados em portefólios de aprendizagem, poderão resultar num instrumento de recolha de dados “eficaz e coerente”, transformando-se o modelo de pesquisa orientada de Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007, 2012; citados por Lomba, 2013) num “veículo para a construção de um programa de ensino de literacia de informação robusto”. São pontos que poderão alertar para alguma particularidade na seleção dos instrumentos de recolha de dados num qualquer estudo empírico.

Ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico também existem trabalhos de investigação que permitem confirmar a importância do desenvolvimento de competências em literacia da informação nos alunos para o seu sucesso escolar. Um estudo de caso que envolve os 3 ciclos do Ensino Básico é o de Terra & Sá (2007) onde concluem, através do “comportamento informacional dos alunos da amostra estudada”, que as “competências de pesquisa da informação e de contacto com as bibliotecas em âmbito escolar” se começam a desenvolver desde o 1.º ciclo. Neste estudo onde as autoras, além dos alunos que inquiriram do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, inquiriram também 134 alunos do 1.º ciclo, revelou dados pertinentes neste primeiro nível. Verificou-se que 87% dos alunos do 1.º ciclo estão inscritos numa biblioteca (escolar, municipal ou outra), talvez um pouco influenciados pelos professores que os levam à biblioteca dentro do horário letivo, promovendo, assim, desde cedo esse contacto. Mais tarde, no 3.º ciclo, as inscrições diminuem porque, segundo as autoras, “os alunos dispersam os seus centros de interesse e, por norma, já não são conduzidos ao espaço da biblioteca durante as aulas” (Terra & Sá, 2007, p.85).

Este contacto com a biblioteca desde o 1.º ciclo permite que os alunos vão fazendo aprendizagens que poderão ajudar à pesquisa de informação, como por exemplo, saber sobre a organização e localização dos livros na biblioteca. Segundo Terra e Sá (2007,

p.86), 92% dos alunos do 1.º ciclo consideraram a CDU (Classificação Decimal Universal) como servindo para organizar a biblioteca, demonstrando mais de 50% dos alunos avaliados que já a sabem utilizar. “Saber seleccionar métodos e técnicas de localização da informação, e pôr em prática estratégias de pesquisa” é fulcral para conseguir encontrar informação de forma eficaz e eficiente, consistindo este num dos parâmetros que define as competências em termos de literacia da informação (p.87). Neste sentido, as autoras também procuraram verificar a capacidade dos alunos no que respeita à escolha dos critérios de pesquisa, verificando que no 1.º ciclo a maioria das crianças responderam acertadamente a uma questão, através da pesquisa por autor. Para realizar uma pesquisa é necessário fazer uso de uma ou mais fontes de informação, revelando-se esta outra componente essencial da literacia da informação. Com vista à resolução de todo o tipo de necessidade de informação, é essencial fazer uso de competências que permitam seleccionar e interagir com as fontes mais adequadas. Cientes disto, Terra e Sá (2007), no seu estudo procuraram elaborar uma atividade onde os alunos teriam de eleger “a fonte de informação que consideravam mais pertinente para solucionar uma determinada necessidade de informação” (p.89). Podendo a escolha recair sobre algumas fontes fornecidas - jornal local, revista semanal, televisão, internet, enciclopédia, dicionário, teletexto e poesia – no 1.º ciclo a maioria escolheu as opções corretas – dicionário (77%) e internet (49%). Contudo existe uma percentagem significativa que se dispersa por opções incorretas - teletexto (32%) – demonstrando que não compreende a função da fonte de informação. No que concerne ao acesso aos documentos, no 1.º ciclo existe uma forte preferência pelo recurso à internet - 47% - demonstrando também uma grande tendência para a autonomia visto que apenas 49% dos alunos do 1.º ciclo dizem recorrer à ajuda da funcionária da biblioteca. Contudo, Terra e Sá (2007) questionam-se se essa autonomia será derivada de “competências efectivas na busca de informação”, já que só 19% dos alunos (do 1.º ciclo) indicaram recorrer à pesquisa por catálogo (p.89).

Leão (2012), no seu estudo de investigação-ação, pretendeu desenvolver a literacia da informação de um grupo de 12 alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, através da implementação e avaliação de um conjunto de atividades planeadas em conformidade com as necessidades de formação desse grupo. Dos dados obtidos e experiência

adquirida, a autora aponta algumas recomendações, nomeadamente: todos os docentes devem compreender a importância da literacia da informação e conhecer métodos de trabalho para desenvolver com os alunos, ao longo dos diversos níveis de escolaridade; é fulcral diagnosticar as capacidades dos alunos e compreender de que forma eles acedem e utilizam a informação, desenvolvendo, a partir daí, um plano de atividades diversificadas que se deverão traduzir num trabalho sistemático e continuado que deverá envolver o recurso a diferentes fontes de informação; deve ser dada relevância à biblioteca no desenvolvimento da literacia da informação, conhecendo bem a sua coleção, de modo a incluí-la nas suas práticas letivas, assim como contribuir para a sua organização e enriquecimento. Esta autora acrescenta que para que um programa de literacia da informação tenha sucesso é necessário que haja um trabalho contínuo que envolva os vários professores da escola.

Metodologia adotada

Nesta secção pretende-se explicar como a problemática foi investigada, enunciando e fundamentando o paradigma e método aí utilizados, assim como os instrumentos utilizados na recolha de dados. Será, ainda, feita uma breve apresentação dos participantes no estudo, uma apresentação mais abrangente da intervenção educativa, e, por fim, serão enunciadas as categorias para a análise de dados.

Opções metodológicas

Atendendo aos objetivos do estudo, procurou-se desenvolver, ao longo da PES II, estratégias de operacionalização que promovessem nas crianças a construção do conhecimento através do seu envolvimento em atividades onde teriam de participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Esperava-se que elas coconstruíssem a sua própria aprendizagem e transmitissem as suas realizações. Coube à investigadora - que teve de desempenhar esse papel, em simultâneo, com o de educadora estagiária – refletir sobre a problemática que queria investigar e traçar um plano com intencionalidade educativa, que permitisse atingir os objetivos esperados para este estudo.

Castillo (2011) refere que aquela coconstrução do conhecimento deriva da interação entre os indivíduos, sendo, no entanto, este construído pelo próprio em oposição à transmissão pelos outros. Esta é a perspetiva dos construtivistas que defendem que “cada indivíduo constrói o seu próprio mundo”, pelo que, segundo Castillo (2011), “o significado das coisas deve ser visto em termos individuais” (p.23). Usher (1996, p.19), referido por Coutinho (2014), afirma que na investigação “em contextos socioeducativos tanto o sujeito (investigador) como o objeto (sujeito) da investigação têm a característica comum de serem, ao mesmo tempo, “intérpretes” e “construtores de sentidos” (p.18).

Tendo em conta estas considerações, entende-se que o presente estudo está enquadrado por um paradigma construtivista – também designado por naturalista, qualitativo, ou hermenêutico (Creswell, 1994; Crotty, 1998; Guba, 1990; referidos por Coutinho, 2014).

Também considerando-se os objetivos do estudo, entende-se que a metodologia de investigação de natureza qualitativa é a mais adequada para este estudo, pois aqui interessa “analisar a realidade como um todo, sem efetuar a sua redução em partes”, e importa “fundamentar as análises, primeiramente, na observação do próprio contexto e, seguidamente, nas teorias existentes (com as quais se exerce o diálogo e o confronto)” (Taylor & Bogdan, 1987; referidos por Freitas, 2013, p.1086). Nesta perspetiva, considerando a sua compreensão holística, um estudo desta natureza, segundo Flick (2007; citado por Freitas, 2013), permite criar “diversos esquemas de confronto com a realidade” (p.1086). Existindo o interesse de se realizar uma interpretação dos fenómenos e uma atribuição de significados, importa para este tipo de estudo a elaboração de categorias e análises mais descritivas, pelo que os investigadores analisam os seus dados de forma indutiva (Reis, 2010). Esse enfoque indutivo está, assim, marcado nos estudos qualitativos, pelas “descrições, conceitos e teorias” que se geram a partir dos dados recolhidos na pesquisa (Taylor & Bogdan, 1987; referidos por Freitas, 2013, p.1086). Outra característica que é inerente a esses estudos, e que se verifica neste, é o facto de haver necessidade de compreender as pessoas no seu ambiente natural - neste caso, na sala de atividades e BE que as crianças frequentam no período letivo. Tratam-se, assim, de investigações “humanistas, naturalistas e flexíveis” (Taylor & Bogdan, 1987; referidos por Freitas, 2013, pp.1086-1087).

Ainda relativamente à metodologia de investigação utilizada no presente estudo, considerando as características que lhe foram apontadas acima – análise descritiva e profunda de dados recolhidos no ambiente natural das crianças, tentando preservar e compreender a realidade no seu todo – o estudo de caso é o que melhor se adequa (Coutinho, 2014). Trata-se de um *caso único, dado que se pretende examinar, no seu todo*, um pequeno número de crianças que frequentam a educação pré-escolar. Pode-se, ainda considerar o presente estudo como um *estudo de caso único observacional*, dado que na recolha de dados se privilegia a observação participante (Gómez, Flores, & Jimenez, 1996; referidos por Coutinho, 2014).

Neste estudo de caso, revelou-se importante - como recomenda Creswell (1998), referido por Coutinho (2014) –, ter-se elaborado, desde logo, um plano de intervenção

com a enunciação dos objetivos, tarefas e calendarização das diferentes fases da investigação, pois qualquer estudo de caso é “um sistema limitado” em termos de tempo disponível, ou de quantidade de eventos ou processos que possam decorrer (p.336). Nos casos recentes em que o investigador pouco ou nada domina, a utilização deste tipo de “estratégia de investigação” é ainda mais relevante para o ajudar a encontrar resposta para o “como” e o “porquê” desses acontecimentos (Yin, 1994, p.9; citado por Coutinho, 2014, p.335).

Participantes na investigação

Este estudo foi efetuado com um grupo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, tendo a maioria (14) cinco anos, na fase inicial do estudo. Constatou-se que existiam três crianças com necessidades educativas especiais ao nível da linguagem, embora apenas uma tivesse apoio especializado.

De um modo geral, o grupo revelava interesse em participar nas atividades propostas, qualquer que fosse a área de conteúdo ou domínio, conforme exposto na caracterização do grupo na Parte I do presente relatório. A maioria, certamente, já tinha tido oportunidade de verificar as suas preferências nessas áreas em atividades propostas antes deste ano letivo, dado que tinham frequentado um Jardim-de-Infância (um ou dois anos).

Apesar de neste grupo do pré-escolar se verificarem diferentes características e distintos níveis de desenvolvimento, todos os elementos foram integrados em todas as atividades e tarefas desenvolvidas com os restantes elementos do mesmo.

Instrumentos de recolha de dados

Segundo Coutinho (2014), em estudos de caso, no processo de recolha de dados utilizam-se várias técnicas próprias da investigação qualitativa, entre elas, a entrevista e a observação. Os dados obtidos através dessas e outras fontes de informação em estudos qualitativos têm, na perspetiva daquele autor, “um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p.331). Daí este método de estudo também poder ser designado de

interpretativo, onde se pressupõe que exista “um conjunto de crenças que orientam a acção” do investigador (Guba, 1990, p.17; citado por Aires, 2011).

O investigador, ao utilizar múltiplas fontes de dados terá a possibilidade de “considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise” e, em simultâneo, confirmar o mesmo fenómeno noutros estudos de caso (Yin, 1994, p.92; citado por Coutinho, 2014, p.341). Neste sentido, foram vários os instrumentos de recolha de dados utilizados pela investigadora neste estudo: observação participante; registos de vídeo e de áudio; análise de documentos; e entrevistas.

Optou-se por essa seleção de instrumentos com o intuito de obter dados com um forte carácter descritivo e interpretativo, suscetíveis de permitir verificar o posicionamento das crianças face às competências de Literacia da Informação adquiridas através da biblioteca escolar.

Observação participante

Nesta investigação privilegiou-se a observação dos participantes, pois como refere Máximo-Esteves (2008, p.87) ela permite e facilita o conhecimento dos fenómenos, de um modo direto, tal como eles acontecem num determinado contexto. Foi privilegiada uma observação participante onde a investigadora se envolveu ativamente no processo, interagindo com os participantes, enquanto mediadora. Tal permitiu uma crescente aproximação entre os intervenientes e, conseqüentemente, uma melhor avaliação, por parte da investigadora, do contexto e do significado atribuído pelos participantes às experiências vividas (Bogdan & Biklen, 1994). Como defende Angrosino (2012), referido por Coutinho (2014), deste modo, a investigadora teve oportunidade de “ter a perspetiva de um *insider* do grupo, sem perder a credibilidade que lhe assiste” enquanto investigadora social (p.138).

Como referem Adler e Adler (1994), referidos por Aires (2011), a observação qualitativa é essencialmente naturalista dado que acontece “no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana” (p.25).

Registos audiovisuais

Na realização deste estudo foram utilizados registos audiovisuais – registo de fotografia, de áudio e de vídeo – para posteriormente serem analisados, dado que através destes se podem verificar pormenores não captados através de outros instrumentos de recolha de dados. Para Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2008) estes registos são todos úteis: a fotografia “converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (p.28); o vídeo “associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade (déjà vu) e, assim, detectar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo”; a gravação áudio “permite captar a interacção verbal e explorar os aspectos narrativos” (p.29).

A utilização destes meios audiovisuais revela-se indispensável na recolha de dados em investigações naturalistas, contudo, ela poderia implicar alguns constrangimentos no que se refere ao comportamento dos participantes, podendo suscitar a sua inibição. Porém, à semelhança do que Bogdan & Biklen (1994) referem quanto à presença da máquina fotográfica e do fotógrafo no local da investigação, o mesmo se pode considerar relativamente à máquina de vídeo ou ao gravador de áudio: os participantes acabam por se acostumar e ficar indiferentes à presença do objeto no seu meio ambiente, pois ao estar sempre presente deixa de ser um estímulo especial, passando a ser invisível, ou quase; os participantes, ou se familiarizam com o objeto, ou distraem-se por haver atividades suficientemente interessantes no local. A investigadora poderia ter corrido o risco dos participantes se sentirem constrangidos com a presença das máquinas, contudo não ficaram; talvez por já terem sido utilizadas na PES I (e estarem habituados em anos letivos anteriores), estavam já familiarizados com este processo. No entanto, existiu o cuidado de, no início do estudo, explicar ao grupo o motivo da execução, mais regular, das gravações audiovisuais.

Documentos

Da análise de documentos fazem parte as notas de campo. No entanto estas são escassas dado que a investigadora privilegiou os outros instrumentos de recolha de dados.

Essas foram baseadas nas observações dos participantes aquando da realização das atividades. Como se espera que ocorra na utilização deste instrumento (Bogdan & Biklen, 1994), a investigadora registou alguns pensamentos que lhe ocorreram no decurso da recolha, assim como algumas falas e atos dos participantes, e que permitiam que ela refletisse sobre os dados deste estudo qualitativo.

Entrevistas

Foram efetuadas duas entrevistas aos participantes, sendo gravadas em áudio e vídeo com o propósito de se proceder, posteriormente, à anotação dos aspetos mais pertinentes para o estudo de modo a facilitar a sua análise e enriquecer a interpretação dos dados.

Segundo Reis (2010), “a entrevista é um instrumento privilegiado nos estudos descritivos, com uma abordagem qualitativa”, revelando-se, como esclarecem Bogdan & Biklen (1994), uma mais-valia, pois permite recolher dados descritivos nos diálogos conseguidos do próprio sujeito, possibilitando “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). As perceções e interesses dos entrevistados podem ser verificados através desse instrumento (Tuckman, 1994/2005).

Quanto à estruturação das entrevistas, numa abordagem qualitativa, Reis (2010) afirma que são privilegiadas as semiestruturadas ou parcialmente estruturadas. No presente estudo foram usadas as entrevistas semiestruturadas, apoiando-se a investigadora num guião para a entrevista. Nestas a investigadora seguiu a sugestão de Bogdan & Biklen (1994), evitando formular questões que conduzissem as crianças a responderem simplesmente “sim” ou “não”, tentando, pelo contrário, abrir o mais possível o questionamento para obter respostas mais reveladoras, pois “os

pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p.136).

Intervenção Educativa

Para este projeto foram definidas seis fases de implementação que tiveram o intuito de avaliar as competências desenvolvidas pelo grupo e o seu interesse, no domínio da Literacia da Informação, decorrente de atividades exploradas na biblioteca escolar. A primeira fase de implementação foi preliminar, servindo para introduzir o estudo, de modo a clarificar os participantes quanto ao projeto que iam integrar. As outras cinco fases corresponderam ao desenvolvimento do estudo, propriamente dito, que será objeto de análise e interpretação dos dados recolhidos.

Esta intervenção educativa, inserida nas planificações semanais da PES II, decorreu entre março e junho do presente ano, ora aquando das atividades letivas, ora na hora de paragem para almoço ou na hora do prolongamento, na sala de atividades ou na BE. Contudo, antes da implementação das diferentes fases, a investigadora informou os encarregados de educação dos participantes no projeto sobre a intenção do estudo e solicitou o seu consentimento para a participação dos seus educandos no mesmo, assim como para a captação de imagens e vídeos (Anexo 1).

Calendarização do estudo

Apresenta-se de seguida o plano de trabalho desenvolvido no presente estudo e respetiva cronologia. Esta calendarização permitiu uma melhor organização de modo a que, sobretudo, a fase de investigação ficasse concluída no tempo previsto.

Tabela 3 - Calendarização do estudo

	PLANO DE TRABALHO	PERÍODO
Preparação do estudo	Definição do problema e objetivos do estudo e das respetivas questões de investigação	janeiro e fevereiro
	Recolha bibliográfica	fevereiro a abril
	Definição das tarefas e da respetiva sequência de implementação, e enunciação dos instrumentos de recolha de dados a utilizar	fevereiro a maio
	Planificação das tarefas	
	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	março
Desenvolvimento do estudo	Implementação das tarefas e utilização do(s) instrumento(s) de recolha de dados	março a junho
	Organização dos dados recolhidos	
Tratamento dos dados recolhidos no estudo	Visualização das gravações	outubro e novembro
	Análise e interpretação dos dados recolhidos	
Redação e revisão final do relatório do estudo	Redação do enquadramento teórico	março e abril
	Redação da caracterização do contexto educativo	abril e maio
	Redação do enquadramento do estudo e da metodologia adotada	junho e julho
	Revisão final da caracterização do contexto educativo	outubro
	Revisão final do enquadramento do estudo, do enquadramento teórico e da metodologia adotada	novembro
	Redação final do estudo (Resumo, Introdução, Conclusões, Reflexão Final sobre a PES)	

Tabela síntese do plano de intervenção

Segue-se uma breve apresentação de cada uma das fases implementadas, através da enunciação dos objetivos.

Tabela 4 - Tabela síntese do plano de intervenção

FASES	OBJETIVOS
1.ª - Conhecer a Biblioteca Escolar (BE) (FASE PRELIMINAR DO ESTUDO)	1 - Expor ideias sobre a Biblioteca Escolar. 2 - Aprender/Relembrar como está organizada uma BE, para que serve e as regras da mesma. 3 - Identificar o significado da sinalética utilizada em cada estante da BE e propor uma diferente para a(s) que considerar menos perceptível(eis), através de desenho.
2.ª – Escolher um tema pertinente para pesquisar	4 - Identificar e expressar, oralmente, o conteúdo presente num livro e numa revista através da interpretação das imagens. 5 - Reconhecer o que sabe sobre alguns aspetos relacionados com a literacia da informação. 5.1 - Expor ideias sobre o significado do termo “pesquisar”. 5.2 - Identificar um tema pertinente sobre o qual pretenda obter mais informação. 5.3 - Adquirir autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa. 6 - Expor ideias sobre o tema que pretende pesquisar.
3.ª – Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido e onde se pode pesquisar	7 – Enunciar concepções sobre determinado tema. 8 – Adquirir autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa. 9 – Identificar várias fontes de informação.
4.ª – Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente.	10 – Desenvolver a autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa. 10.1 – Recolher informação pertinente sobre o seu tema a partir da pesquisa de imagens. 10.2 - Identificar a estante onde terá de procurar a informação. 10.3 - Aprender a organizar a informação. 10.4 - Identificar e explorar o motor de busca Google. 10.5 - Adquirir conhecimento acerca do tema escolhido. 11 – Selecionar informação relevante a incluir no livro informativo.
5.ª – Redigir e editar o livro informativo digital sobre os temas pesquisados	12 – Representar a informação selecionada através da produção de um texto com a construção frásica correta. 13 – Transformar a informação adquirida aquando da pesquisa, em alguns elementos paratextuais. 14 – Repetir, com a entoação pedida, a leitura feita pela investigadora, do texto a incluir no livro. 15 - Registar o título utilizando o processador de texto Word.
6.ª – Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais	16 – Indicar o que aprendeu e gostou, ou não, na pesquisa. 17 – Compreender a importância do trabalho que realizou, indicando a utilidade do livro informativo que ajudou a produzir. 18 – Confirmar as aprendizagens feitas com este projeto. 19 - Reconhecer algumas das características dos livros digitais e indicar algumas vantagens e desvantagens dos mesmos em relação aos livros em papel. 20 – Apresentar o livro informativo à comunidade educativa.

Tarefas desenvolvidas

De seguida, apresentam-se, pormenorizadamente, as seis fases implementadas onde são descritas as estratégias de operacionalização utilizadas.

1.ª Fase – Conhecer a Biblioteca Escolar (BE) (FASE PRELIMINAR DO ESTUDO)

Nesta fase preliminar do estudo, com o objetivo de dar a conhecer a Biblioteca Escolar (BE) aos participantes, a investigadora promoveu três momentos. Reunida com as crianças na sala de atividades, e com o intuito destas exporem ideias sobre a BE, começou por questioná-las sobre o que achavam que era a BE (o que continha e para que serviria) tendo registado a chuva de ideias (*brainstorming*) numa cartolina (“O que pensamos sobre a Biblioteca Escolar”). Para o cartaz com a chuva de ideias ficar legível para os participantes, a investigadora propôs que fizessem um pequeno desenho sobre o que disseram (Figura 22).

De modo a preparar o grupo para o momento seguinte, a investigadora discutiu com este sobre as regras de comportamento numa qualquer biblioteca.

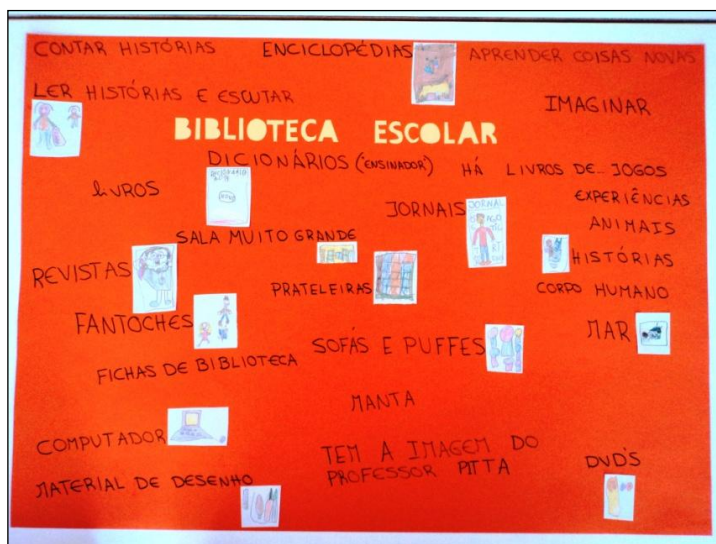


Figura 22 – Chuva de ideias dos participantes sobre o que pensavam sobre a Biblioteca Escolar

Seguiu-se a visita da professora bibliotecária do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola que, com o intuito dos participantes aprenderem como estava organizada uma BE, para que servia e as regras da mesma, fez uma breve apresentação sobre esses aspetos (Figura 23).



Figura 23 – Encontro com a professora bibliotecária à BE

Num terceiro momento, com vista aos participantes identificarem o significado da sinalética utilizada em cada estante da BE e proporem, através do desenho, uma diferente para a(s) que consideravam menos perceptível(eis), foi implementada a seguinte tarefa na BE: o grupo acompanhou a investigadora que parou diante de cada estante, disse o que estava escrito em cada uma delas e evidenciou o desenho que lhe estava subjacente e, de seguida, questionou o grupo sobre o que falariam os livros em cada uma delas. Após as respostas dos participantes, a investigadora escolheu um ou mais livros para as mesmas poderem confirmar as suas respostas (Figura 24). O(s) livro(s) que a investigadora escolheu em cada estante estava(m), previamente, selecionado(s) e sinalizado(s) por si. Tal justifica-se atendendo a que os livros a mostrar aos participantes deveriam ser os que melhor poderiam explicar o tipo de livros que eles poderiam encontrar em cada estante.



Figura 24 – Os participantes verificam o significado da sinalética utilizada em cada estante da BE

De seguida, a investigadora questionou os participantes se consideravam que os desenhos ajudavam a entender o tipo de livros que tinha em cada estante, ou se iam ter dificuldade em saber do que se tratava. Neste sentido, a investigadora propôs que, nos

casos em que eles considerassem que não se entendia que tipo de livros tinha determinada estante, eles próprios fizessem um desenho que poderia ajudar todas as crianças do Jardim-de-Infância e da Escola a perceberem que tipo de livros existia em cada estante e, assim, encontrassem mais facilmente o livro que procuravam.

Para esta atividade, a investigadora forneceu uma folha de registo e disponibilizou alguns livros de cada uma das estantes que poderiam ajudar os participantes a fazerem o registo. Estes livros também foram previamente selecionados e sinalizados pela investigadora.

2.ª Fase – Escolher um tema pertinente para pesquisar

Com o intuito dos participantes escolherem o tema a pesquisar, a investigadora planeou três momentos. O primeiro serviu para ajudar cada participante a pensar num tema pertinente que pudesse ser do seu interesse pesquisar e fazer parte de um livro. O segundo e terceiro momentos serviram para cada participante definir o tema que queria pesquisar.

A investigadora iniciou esta fase reunindo com o grupo na BE e lembrou com ele a visita da professora bibliotecária e como estavam organizadas as estantes da BE. Informou as crianças que selecionou, de todas as estantes, um livro e uma revista (“Visão Júnior”) que gostaria que pesquisassem o seu conteúdo e, no fim, mostrassem/apresentassem ao grupo. Tendo escolhido previamente nove livros (temas abordados: instrumentos musicais; transportes; estações do ano; água; plantas; animais; cavaleiros e castelos) e nove revistas (diferentes edições da “Visão Júnior” tendo os participantes selecionado artigos sobre os seguintes temas: crianças em escolas de outros países; animais marinhos (tubarões; baleias; golfinhos, pinguins); Natal), distribuí-os pelos participantes que estavam presentes, em pares, para que estes os explorassem (Figura 25).

Finda essa exploração através da visualização das imagens, cada par, com a ajuda da investigadora apresentou, oralmente, o livro e revista ao restante grupo, mostrando o seu conteúdo e dizendo o que entendia que esses documentos abordavam (Figura 25).



Figura 25 – Os participantes exploram e apresentam o conteúdo de um livro e de uma revista

Seguiu-se o momento onde a investigadora, através de entrevista individual, questionou cada criança sobre o tema que queria pesquisar e fazer uma parte de um livro sobre o mesmo (Figura 26). Tratou-se de uma pequena entrevista semiestruturada onde as crianças foram questionadas sobre o que achavam que era “pesquisar”, sobre uma coisa que gostariam de pesquisar, o que sabiam sobre essa coisa, o que queriam saber, onde poderiam procurar e, por fim, o que queriam fazer com essa informação. A investigadora utilizou um guião que continha estas questões servindo, assim, de apoio à entrevista. Os dados obtidos nesta 1.^a entrevista individual constam da Tabela 6 (Anexo 2).



Figura 26 – Primeira entrevista à criança TP

Num terceiro momento, com o intuito de confirmar o tema que cada um dos participantes queria pesquisar, estando estes sentados em volta da mesa de reunião, a investigadora lembrou-os da questão que lhes colocou nas entrevistas individuais: o que gostariam de pesquisar, de aprender mais e, possivelmente, fazer um trabalhinho sobre ele (Figura 27). A investigadora começou por dizer que algumas crianças tiveram

ideias, mas outras não. Assim, apresentou oralmente essas ideias¹¹ agrupando-as em cinco temas (Animais; Natureza; Corpo Humano e Saúde; Crianças do continente africano; Cidade de Lisboa), e questionou as crianças que não deram ideias, se queriam pesquisar sobre algum desses temas. Caso não houvesse interesse em participar na pesquisa desses temas, as crianças poderiam sugerir outros do seu interesse. Todos os temas foram registados no quadro branco.

Registados os interesses de cada criança, a investigadora formou os quatro grupos de trabalho atendendo aos temas que se poderiam agrupar num mais geral e identificou-os atribuindo-lhes um nome (grupo sobre os animais; grupo sobre a natureza; grupo sobre o corpo humano; grupo sobre Lisboa). Desejavelmente, os grupos deveriam ter no máximo cinco elementos e, no mínimo, três (Tabela 7).



Figura 27 - Reunião do grupo para a escolha definitiva de cada um dos temas a pesquisar

3.ª Fase – Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido e onde se pode pesquisar

Após a definição final do que se pretendia pesquisar, a investigadora reuniu com cada grupo com o objetivo de cada criança enunciar conceções sobre o tema que tinha escolhido, adquirir autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa e de identificar várias fontes de informação (Figura 28).

A investigadora, reunida à vez com cada grupo na BE, iniciou a tarefa começando por escrever o tema geral de cada um numa folha A3, criando três colunas e escrevendo

¹¹ Cavalos; baleias; abelhas e o mel; tubarões; elefantes; plantas; lua; arco-íris; primavera; alimentação saudável; como nascem as pessoas (como nascem os bebés); coração; os meninos nas escolas de outros países mais pobres; como vivem os meninos de outros países pobres (referiam-se aos que estão em África); Lisboa.

em cada uma “O que pensamos sobre”, “O que queremos saber sobre...” e “Onde vamos pesquisar...”.

De seguida, ouviu as ideias das crianças sobre o tema que iriam pesquisar e listou-as na primeira coluna.

Depois tentou desafiar as crianças de modo a que estas formassem questões relativas a novos conhecimentos, registando as questões obtidas na segunda coluna.

Por fim, nesta fase, a investigadora questionou os participantes onde poderiam encontrar a resposta para as questões apresentadas e registou na última coluna.

A investigadora reuniu com cada grupo (animais, natureza, corpo humano e Lisboa) em momentos distintos.

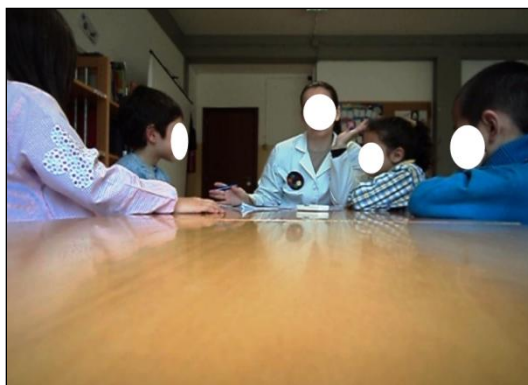


Figura 28 - Primeira reunião com o grupo 4 (Lisboa)

4.ª Fase - Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente

Esta fase, que tinha como objetivo os participantes concretizarem a pesquisa, análise e organização da informação pertinente, decorreu em seis momentos.

Num primeiro momento, a investigadora reuniu na BE com o grupo 1 (Animais), relembrando o tema geral do grupo e o que cada criança iria pesquisar e como iria reunir toda a informação importante para fazer a sua parte no livro. De seguida, induziu os participantes à busca da informação questionando-os sobre o que iriam procurar para ajudar a saber mais para fazer o livro. Questionou as crianças em que estante poderiam encontrar livros sobre o tema de cada uma (estante 5 – “Natureza”) e como iriam encontrar a informação nos mesmos (imagens). Quando considerassem que tinham encontrado informação, teriam de marcar a(s) página(s) com um pedacinho de papel

branco para, oportunamente, a investigadora os informar sobre o que aí estava escrito e, junto com a criança, validar essa informação como relevante, ou não, para o seu tema. A investigadora ainda os questionou sobre o que poderiam fazer com essa informação relevante (digitalizar) (Figura 29).

A investigadora procedeu do mesmo modo com os grupos 2 (Natureza), 3 (Corpo Humano) e 4 (Lisboa), realizando-se, assim, as primeiras produções dos participantes no estudo.

Após este momento, a investigadora fez o registo fotográfico das páginas selecionadas pelos participantes, assim como da capa do livro, identificando através de código os respetivos autores cada um dos elementos pesquisados.



Figura 29 - O grupo 1 (Animais) pesquisa informação sobre os seus temas em livros e, depois, a observa a digitalização da página de um livro

Num segundo momento, os participantes pesquisaram em revistas da “Visão Júnior” (Figura 30). A investigadora começou por questioná-los sobre o que tinham estado a fazer na última reunião do grupo (o que estiveram a pesquisar, onde, como e se obtiveram muita informação) e se existiria na biblioteca mais algum sítio onde poderiam pesquisar. Obtidas as respostas a investigadora induziu-os a procurarem informação sobre o seu tema nas revistas, tendo os procedimentos sido idênticos aos do momento da pesquisa e pós-pesquisa em livro.



Figura 30 - O grupo 3 (Corpo Humano) pesquisa em revistas sobre os seus temas e a criança MF procura uma revista para pesquisar

No momento seguinte, de modo a acompanhar melhor a recolha de dados sobre o nível de competência de cada participante no âmbito da pesquisa de informação, a pesquisa na internet foi efetuada individualmente.

A investigadora reunida, à vez, com cada criança na BE começou por questionar onde esta poderia pesquisar mais informação sobre o seu tema, além de livros e revistas. De seguida, questionou como poderia procurar informação na internet; se existiria algum sítio onde poderia escrever o que procurava sobre o seu tema. Questionou a criança se conhecia o motor de procura “Google” e o que deveria escrever aí para que pudesse encontrar o que procurava saber sobre o seu tema.

Cada criança, tendo a investigadora como mediadora, procurou informação referente ao seu tema através de imagens (e.g. fotografias, desenhos, esquemas) (Figura 31). Do mesmo modo que para a pesquisa em livros e revistas, a investigadora informou sobre o que estava escrito nos sítios onde estavam essas imagens e, junto com a criança, verificou a relevância dessa informação, e questionou-a sobre o que iria fazer com a informação relevante para o seu tema (guardar no computador, numa pasta). No final da pesquisa nesta fonte de informação, dado que, decorrente da pesquisa ou por interesse de algumas crianças, se revelou importante ver um ou mais vídeos sobre o tema a pesquisar, embora não tivesse sido, inicialmente, planeado, a I considerou importante mostrar a cada criança um vídeo sobre o seu tema.

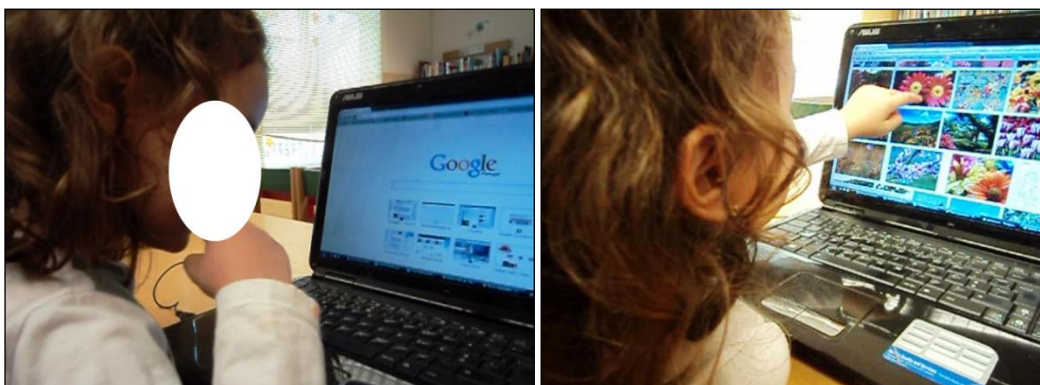


Figura 31 - A criança MA pesquisa, através da internet, informação sobre o seu tema (primavera)

Num quarto momento, os participantes tiveram de analisar a informação selecionada na pesquisa e indicar a informação relevante para incluir na sua parte no livro (Figura 32).

Para ajudar a organizar as ideias e a informação encontrada aquando da pesquisa, a investigadora elaborou, previamente, para cada criança, um documento em PowerPoint com a imagem de cada página selecionada na pesquisa (em livros, revistas e na internet) e da respetiva capa (do livro e/ou revista).

Cada um dos participantes, à medida que a investigadora ia fazendo essa apresentação, mostrando as imagens e lendo o que estava escrito, tinha de indicar a informação que considerava relevante incluir no livro.



Figura 32 – A criança A seleciona a informação que considera relevante para o seu tema (cavalos)

Após este momento, dado que se verificou que algumas crianças tinham obtido pouca informação sobre o seu tema e outras tinham mostrado interesse em fazer um desenho que ilustrasse o seu tema, revelou-se pertinente incluir mais alguma informação no livro, pelo que se procurou envolver cada criança e a sua família nesse trabalho.

A investigadora, após verificar o que faltava considerar em cada tema, elaborou e entregou a cada criança uma folha de registo acompanhada de um recado para os encarregados de educação (Figura 33). Esta deveria ser explorada em casa, com a família, e devolvida, atempadamente, à investigadora para ser incluída no produto final do projeto – o livro digital.

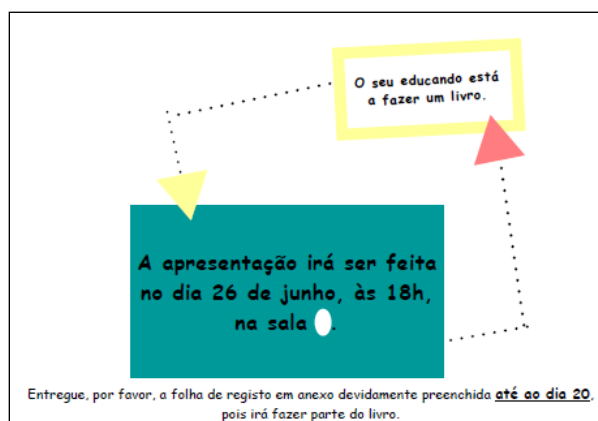


Figura 33 - Recado que acompanhava a folha de registo de cada criança do sexo masculino

O sexto momento, nesta fase de concretização da pesquisa, análise e organização da informação pertinente, ocorreu após a primeira tarefa descrita na fase 5 – ou seja, depois das crianças indicarem as frases que pretendiam incluir na redação do texto sobre os seus temas. A investigadora mostrou, novamente, o documento em PowerPoint que continha a informação recolhida pelas crianças, e estas tiveram de escolher cinco (ou oito imagens, no caso da pesquisa sobre Lisboa) que consideravam interessantes para serem incluídos na sua parte no livro (Figura 34).

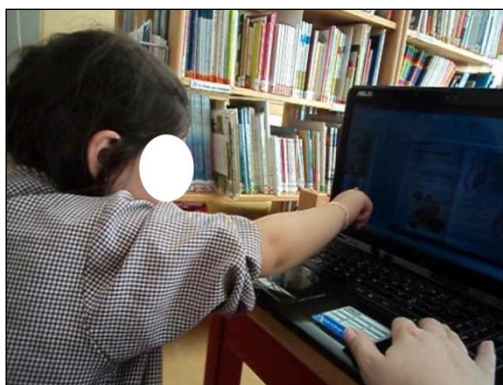


Figura 34 - A criança J escolhe as imagens referentes ao seu tema no livro

5.ª Fase – Redigir e editar o livro digital sobre os temas pesquisados

Por fim, seguiu-se a redação e edição do livro informativo, tendo a investigadora apoiado os participantes enquanto mediadora nos diferentes momentos.

Logo após cada criança validar a informação que considerava relevante colocar na sua parte do livro - momento quatro da fase anterior -, a investigadora questionou-as sobre o que iriam escrever no livro. Esta informava o que estava escrito e a criança tinha de formular, com maior ou menor apoio, as frases que pretendia que aparecessem na sua parte no livro, anotando a investigadora num papel (Figura 35). A redação destas frases, utilizando um processador de texto (Word), foi posteriormente concretizada pela investigadora, sendo criado um ficheiro referente ao trabalho de cada criança.

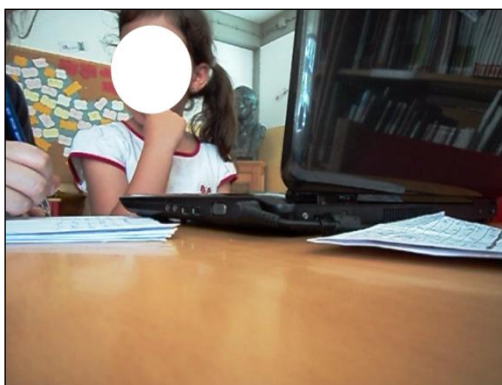


Figura 35 – A criança B indica o que pretende escrever sobre o seu tema no livro

Num segundo momento pretendia-se que os participantes transformassem a informação adquirida aquando da pesquisa em alguns elementos paratextuais. Assim, a investigadora reunida com os quatro grupos na sala de atividades questionou-os sobre as partes que constituem um livro e sobre os elementos paratextuais que deveria ter o livro que estavam a fazer. Tinham de indicar o título, os autores e o que deveriam escrever na introdução do livro para que as pessoas que o fossem ler soubessem que tipo de informações tinha (Figura 36).



Figura 36 - Os participantes definem alguns elementos paratextuais do livro

Nos momentos seguintes, cada criança reuniu, à vez, com a investigadora na BE para proceder à realização de mais três tarefas referentes à redação e edição do livro informativo digital (Figura 37). Cada criança efetuou a gravação do áudio referente ao texto produzido por ela. A investigadora lia com entoação cada uma das frases e a criança repetia. Cada criança efetuou, ainda, o registo do título utilizando um processador de texto (Word) tendo, para isso, de copiar a(s) palavra(s) escritas pela investigadora num pedaço de papel. Por fim, cada criança escolheu duas cores para o *design* da sua parte no livro.

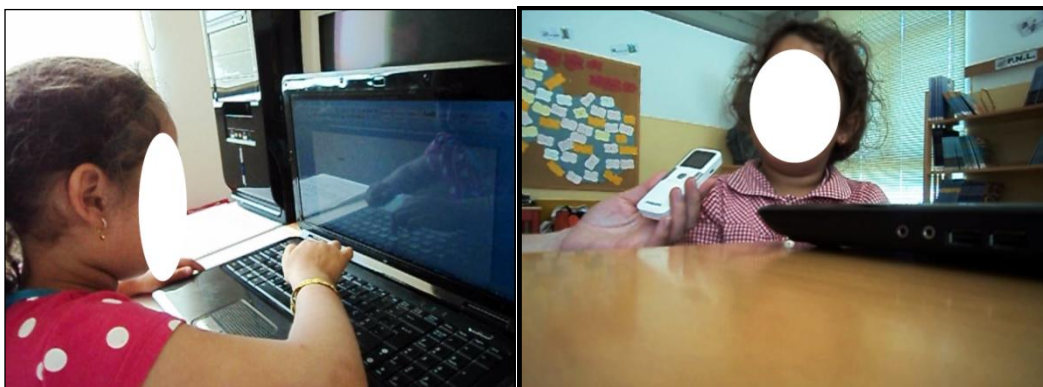


Figura 37 - A criança D escreve o título e grava o áudio do texto referente à sua parte no livro digital

As restantes tarefas de produção e edição do livro informativo ficaram a cargo da investigadora. O livro digital foi elaborado com recurso ao PowerPoint e, posteriormente, guardado como ficheiro em pdf (consta do DVD incluído no presente relatório) para poder ser colocado no Calaméo. Caso se revelasse pertinente, o livro, também, poderia ser impresso em A4 a partir desse ficheiro em pdf. Como as crianças ainda não sabiam ler

surgiu a ideia de, também, elaborar um livro digital que tivesse o áudio do texto produzido pelas crianças. Assim, a I alterou o tamanho dos slides do PowerPoint, de A4 vertical para A3 horizontal (com exceção do slide da capa e contracapa), para se poderem colocar duas páginas, lado a lado, para parecer um livro aberto. De seguida, a I produziu o vídeo do livro digital com áudio com recurso ao MovieMaker (consta do DVD incluído no presente relatório): colocou os slides e o áudio com a voz das crianças com da “leitura” do texto produzido por elas; e, nos intervalos em que não tinha o áudio, colocou o instrumental da música “Boneca de Cetim (Satin Doll)” do CD “Jazz em Miúdos” da Edições Convite à Música.

6.ª Fase – Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais

Para esta última fase a investigadora planeou quatro momentos distintos. Nos dois primeiros pretendia-se verificar se os participantes tinham adquirido novos conhecimentos sobre o tema pesquisado. Nos outros dois momentos pretendia-se que os participantes, juntamente com a sua família e equipa educativa do grupo, visualizassem o livro digital publicado nos diferentes formatos digitais: no Calaméo¹² poderiam observá-lo em modo de livro digital, folheando as diferentes páginas do livro (e ouvindo, ao mesmo tempo, o som do “folhear”) (Figura 38); também em formato digital, poderiam ver o livro em vídeo, sendo a observação das páginas do livro, ora acompanhadas de música, ora da “leitura” do texto pelos participantes (conforme indicado na 5.ª fase).



Figura 38 - O livro digital "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre..." no Calaméo

¹² A única forma de aceder ao livro digital ("UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre...") no Calaméo é através deste link: <http://www.calameo.com/read/0035816004f95099447a0?authid=nsy4TBluYjyY>

Num primeiro momento, com o intuito de auscultar as aprendizagens e opiniões dos participantes sobre a produção do livro digital, a investigadora reuniu com cada criança na BE para lhe fazer uma entrevista (semiestruturada) (Figura 39). Para tal apoiou-se num guião de entrevista que continha as seguintes questões:

1. Lembraste o que é pesquisar?
2. Qual foi o tema que pesquisaste para fazer o livro?
3. Onde pesquisaste a informação que precisavas para fazer o livro?
4. Quando andaste a pesquisar em livros, onde estavam esses livros? Qual o número ou nome da estante?
5. Fazer este livro deu muito trabalho? O que tiveste de fazer? Quais foram as tuas tarefas?
6. O que aprendeste com este trabalho todo de fazer um livro? O que aprendeste sobre o teu tema?
7. O que gostaste de fazer neste trabalho todo de fazer o livro?
8. O que não gostaste de fazer?
9. Para que achas que vai servir este livro que ajudaste a fazer? Interessa para quê?

Os dados obtidos nesta 2.^a entrevista individual constam da Tabela 8 (Anexo 4).

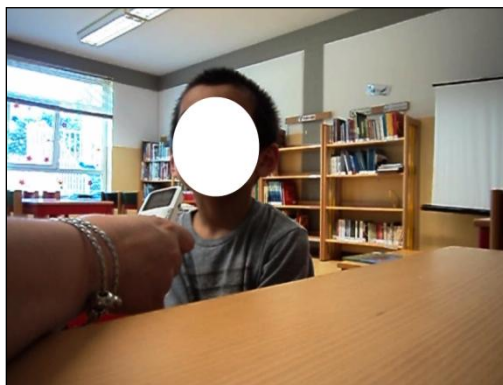


Figura 39 - Segunda entrevista à criança SE

No momento seguinte, a investigadora reuniu, à vez, com cada grupo, com o intuito destes confirmarem a validade das suas respostas na reunião inicial onde tiveram de enunciar as conceções que tinham sobre o tema que tinham escolhido, colocar questões sobre o que queriam saber e indicar várias fontes de informação. Tiveram, ainda, de

reconhecer algumas das características dos livros digitais e indicar algumas vantagens e desvantagens do mesmo em relação aos livros em papel (Figura 40).

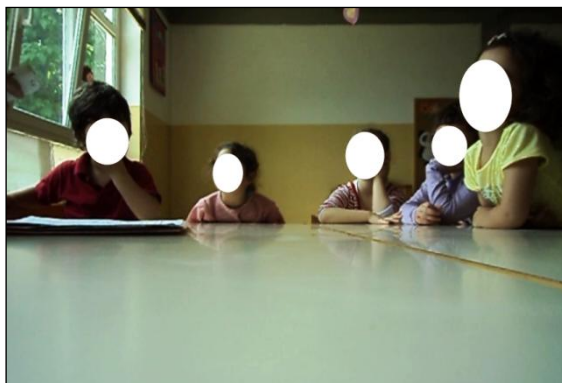


Figura 40 - Última reunião com o grupo 2 (Natureza)

Os dois momentos finais que se seguiram tinham como objetivo dar a conhecer à comunidade educativa – em especial aos participantes, respetivos familiares, e equipa educativa – o livro informativo digital "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre...". Primeiramente, ocorreu a apresentação do livro informativo nos dois formatos digitais acima descritos. Como esperado, esta exposição/projeção teve de ser breve, dado que ocorreria aquando da festa de final de ano do JI em estudo, e existiam outras exposições e atividades, também, programadas (Figura 41).



Figura 41 - Breve apresentação do livro informativo digital "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre..." à comunidade educativa (participantes, respetivos familiares e equipa educativa)

Por fim, num momento posterior a essa curta exibição, a investigadora ofereceu aos participantes (através dos encarregados de educação) um DVD com três ficheiros correspondentes a este projeto do livro informativo (Figura 42): o link de acesso ao livro digital no Calaméo; o vídeo do livro digital, sendo a observação das páginas do livro, ora

acompanhadas de música, ora da “leitura” do texto pelos participantes; o vídeo com a compilação de vários *takes* realizados ao longo da investigação, onde os protagonistas eram os participantes.



Figura 42 - Capa do DVD referente ao livro informativo digital oferecido aos participantes

Procedimentos de análise de dados

Enunciado o plano de intervenção e descritas as tarefas desenvolvidas no estudo, interessa, antes de proceder à análise e interpretação dos dados, circunscrever muito claramente esse campo. Pretende-se, assim, estabelecer algumas categorias que permitam uma análise precisa e profunda de situações particulares, com o intuito de verificar até que ponto os objetivos do estudo foram alcançados e, assim, responder às questões de investigação. Na análise dos dados recolhidos nas fases de desenvolvimento do estudo (Fases 2, 3, 4, 5 e 6), vão-se considerar as seguintes categorias:

1. Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido;
2. Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis;
3. Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e internet;
4. Seleciona informação relevante;
5. Trata a informação selecionada;
6. Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa;
7. Visão geral dos participantes sobre o presente projeto de LI.

Com a análise às primeiras seis categorias pretende-se verificar se os primeiros três objetivos do estudo foram alcançados, por forma a dar resposta às primeiras três questões de investigação: se é possível trabalhar a LI na Educação Pré-Escolar; que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de LI em crianças do pré-escolar; que conhecimentos constroem as crianças em projetos de LI. Cada uma dessas categorias poderá ser analisada a partir dos dados recolhidos nas seguintes fases: a categoria 1 na fase 2 (“Escolher um tema pertinente para pesquisar”), fase 3 (“Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido, e onde se pode pesquisar”), e na fase 4 (“Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente”); a categoria 2 nessas três fases e na fase 6 (“Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais”); as categorias 3 e 4 na fase 4; a categoria 5 na fase 5 (“Redigir e editar o livro informativo digital sobre os temas pesquisados”); a categoria 6 na fase 2 e na fase 6. Dado que essas categorias se traduzem, principalmente, em competências em LI, para a sua análise de dados, interessa considerar níveis de desempenho para cada uma, sendo estes atribuídos conforme as evidências observadas nas atividades ou tarefas consideradas para a análise de cada categoria (Tabela 5).

Tabela 5 - Evidências consideradas, no presente estudo, para cada nível de desempenho, em cada categoria

Níveis Categorias	1 – Muito Fraco	2 - Fraco	3 -Razoável	4- Bom	5 – Muito Bom
Categoria 1	Não indicou um tema pertinente, ou demonstrou dificuldade em indicá-lo, e não colocou questões sobre o mesmo.	Indicou um tema pertinente, com ou sem dificuldade, e não colocou questões sobre o mesmo, ou não indicou um tema pertinente e , com ou sem dificuldade, colocou uma ou mais questões sobre o tema definido posteriormente.	Indicou um tema pertinente e demonstrou dificuldade em colocar questões pertinentes e/ou colocou questões não pertinentes, ou teve dificuldade em escolher um tema pertinente e colocou uma ou mais questões pertinentes sobre o tema.	Indicou um tema pertinente e colocou 1 ou mais questões pertinentes sobre o mesmo à 3.ª, 4.ª e/ou 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em livros, revistas e/ou na internet).	Indicou um tema pertinente e colocou 1 ou mais questões pertinentes sobre o mesmo à 1.ª e/ou 2.ª tentativa (ou seja, aquando da 1.ª entrevista e/ou da 1.ª reunião do grande ou pequeno grupo)
Categoria 2	Não indicou qualquer fonte de informação, ou indicou com apoio de terceiros, à 3.ª, 4.ª e/ou 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em revistas e internet, ou na 2.ª entrevista). Nota: Neste nível pode-se considerar computador ou <i>tablet</i> em vez de internet. Contudo se nomear os dois equipamentos informáticos, só se considera como uma indicação de fonte de informação (e não de duas). Embora a televisão seja uma fonte de informação, neste estudo não é considerada atendendo a que a questão era “onde poderiam pesquisar”.	Em todo o projeto, só indicou 1 fonte de informação. Nota: Idem Nível 1.	Indicou 2 fontes de informação à 3.ª, 4.ª e/ou 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em revistas e internet, ou na 2.ª entrevista). Nota: Idem Nível 1.	Indicou pelo menos 3 fontes de informação à 3.ª, 4.ª e/ou 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em revistas e internet, ou na 2.ª entrevista). Nota: Idem Nível 1.	Indicou pelo menos 2 fontes de informação à 1.ª e/ou 2.ª tentativa (ou seja, aquando da 1.ª entrevista e/ou da 1.ª reunião do pequeno grupo e pesquisa nos livros) e as 3 fontes de informação (livros, revistas e internet) à 3.ª, 4.ª e/ou 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em revistas e internet, ou na 2.ª entrevista). Nota: Neste nível NÃO se considera computador ou <i>tablet</i> pela vez de internet. Embora a televisão seja uma fonte de informação, neste estudo não é considerada atendendo a que a questão era “onde poderiam pesquisar”.
Categoria 3	Não recolheu informação pertinente através das imagens ou recolheu pouca informação e com apoio de terceiros, parecendo considerar imagens sem atender a um critério válido. Nota: Não são considerados	Recolheu informação pertinente, não pertinente e incorreta, parecendo considerar imagens sem atender a um critério válido. Nota: Idem Nível 1.	Recolheu informação pertinente e não pertinente, e poderá não ter considerado alguma pertinente, parecendo considerar imagens sem atender a um critério válido. Nota: Idem Nível 1.	A maioria da informação que recolheu era pertinente, podendo ter recolhido alguma informação não pertinente e parecendo considerar algumas imagens sem atender a um critério válido. Nota: Idem Nível 1.	Só recolheu informação pertinente, parecendo considerar imagens atendendo apenas a critérios válidos. Nota: Podem ser considerados como critérios válidos a tentativa de dar resposta ao que se pretendia saber sobre o

	critérios válidos os gostos pessoais.				tema em questão, ou confirmar as ideias iniciais sobre o mesmo.
Categoria 4	<p>Não selecionou, ou selecionou com dificuldade, informação relevante, não relevante e selecionou imagens sem atender a qualquer critério válido.</p> <p>Nota: Não são considerados critérios válidos os gostos pessoais. Interessava que tentassem ilustrar o que tinham referido para o texto sobre o seu tema.</p>	<p>Selecionou informação relevante, não relevante, e não considerou alguma que era relevante para o seu tema, e selecionou imagens, atendendo ou não, a qualquer critério válido.</p> <p>Nota: Idem Nível 1.</p>	<p>Selecionou informação relevante e não relevante, ou não considerou alguma relevante, e selecionou imagens atendendo, ou não, a qualquer critério válido.</p> <p>Nota: Idem Nível 1.</p>	<p>Selecionou informação e imagens relevantes, podendo ter considerado alguma imagem que não atendia a um critério válido.</p> <p>Nota: Idem Nível 1.</p>	<p>Apenas selecionou informação e imagens relevantes, ilustrando estas últimas o que tinha referido para o texto sobre o seu tema.</p>
Categoria 5	<p>Não conseguiu ou revelou muita dificuldade em representar a informação selecionada para o seu tema, construindo apenas frases nominais.</p>	<p>Demonstrou dificuldade em representar a informação selecionada para o seu tema, construindo, apenas, frases nominais e/ou, com ou sem dificuldade, frases simples.</p>	<p>Representou a informação selecionada para o seu tema, construindo, apenas, frases simples e/ou, com dificuldade, frases complexas.</p>	<p>Representou, fidedignamente, a informação selecionada para o seu tema, construindo, apenas, frases simples, ou representou a informação, podendo ter acrescentado alguma não verificada na pesquisa e construído frases simples e complexas.</p>	<p>Representou, fidedignamente, a informação selecionada para o seu tema, construindo frases simples e complexas.</p>
Categoria 6	<p>Não adquiriu ou não partilhou novos conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa, e nem indicou tarefas que desempenhou no mesmo.</p>	<p>Partilhou, apenas, 1 conhecimento decorrente do trabalho de pesquisa e não indicou tarefas que desempenhou no mesmo, ou não partilhou novos conhecimentos e apenas indicou 1 tarefa.</p>	<p>Partilhou, pelo menos, 1 conhecimento decorrente do trabalho de pesquisa e indicou, pelo menos, 1 tarefa que desempenhou no mesmo.</p>	<p>Partilhou pelo menos 2 conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicou, pelo menos, 2 tarefas que desempenhou no mesmo, ou partilhou, pelo menos, 3 conhecimentos e 1 tarefa.</p>	<p>Partilhou pelo menos 3 conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicou 4 tarefas que desempenhou no mesmo (pesquisar em livros, revistas e internet; escolher o texto e imagens; gravar a voz referente ao texto; escrever o título).</p>

Enquanto nessas seis categorias, o que interessa analisar são, principalmente, competências alcançadas em LI, na categoria 7 pretende-se, apenas, verificar o entendimento dos participantes relativamente ao projeto em LI. Especificando, com a análise a essa categoria, pretende-se verificar até que ponto o quarto objetivo do estudo foi conseguido, por forma a dar resposta à quarta questão de investigação: que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em LI.

Análise e interpretação de dados

Após um processo sistemático de análise e organização dos dados recolhidos – apresentados nas tabelas que constam do Anexo 5 ao Anexo 12-, será feita, de seguida, a descrição analítica dos mesmos. Trata-se de uma exposição do que foi desenvolvido e observado na pesquisa, categorizando e examinando os dados de acordo com os objetivos e questões de investigação anteriormente definidos.

De referir que, de entre os objetivos estabelecidos no plano de intervenção (Tabela 4), para cada uma das fases de implementação, apenas alguns foram considerados na análise de dados, sublinhando-se, contudo, que os outros objetivos também foram relevantes para que o projeto de LI fizesse sentido.

A partir do processo que precede esta análise e interpretação de dados – recolhidos, principalmente, através da observação participante, registos audiovisuais e entrevistas -, verificou-se que o grupo, considerando as primeiras seis categorias de análise estabelecidas, apresentou um desempenho positivo no projeto de LI referenciado no presente estudo. Numa escala de 1 a 5, sendo o nível 1 “Muito Fraco” e o nível 5 “Muito Bom”, o grupo situa-se num nível “Razoável” (3) (Gráfico 1), revelando, assim, terem desenvolvidas competências informacionais satisfatórias.

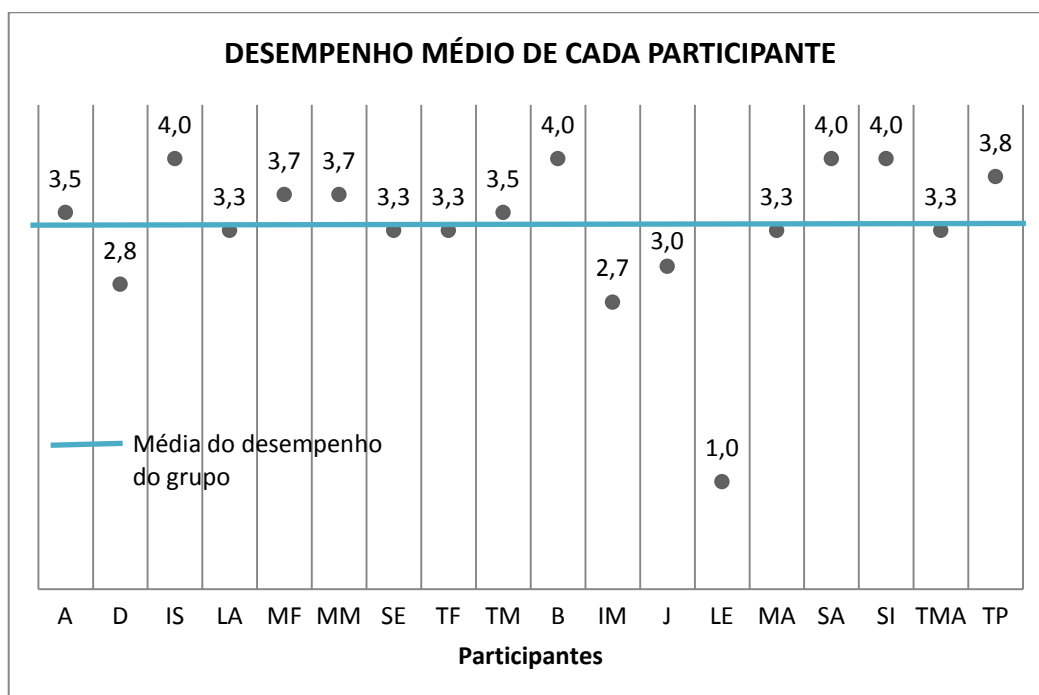


Gráfico 1- Desempenho médio de cada participante no projeto de LI
Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

A média do desempenho dos participantes foi 3,4 (Tabela 15, Anexo 11), podendo-se quase considerar que estavam entre o nível “Razoável” e o “Bom”. Seis crianças (LA, SE, TF, J, MA, TMA) estavam no nível “Razoável”, nove crianças acima desse nível e três abaixo, mais especificamente: sete crianças (IS, MF, MM, B, SA, SI, TP) num nível “Bom”; duas crianças (A, TM) entre o nível “Razoável” e o “Bom”; duas crianças (D, IM) entre o nível “Fraco” e o “Razoável”; uma criança (LE) no nível “Muito Fraco”. Verificou-se, assim, que a maioria dos participantes (15) teve um desempenho positivo no projeto de LI.

Para compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação e responder às quatro questões de investigação - ou seja, se é possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar; que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de LI em crianças do pré-escolar; que conhecimentos constroem as crianças em projetos de LI; e que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em LI -, de seguida, far-se-á a análise e interpretação dos dados através de cada categoria.

Categoria 1 – Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido

Relativamente à **categoria 1**, onde importava verificar o desempenho dos participantes quanto a indicar um tema pertinente que pretendessem pesquisar e colocar questões nesse sentido, concluiu-se que o grupo se situava num nível “Bom” (Tabela 15, Anexo 11). No entanto, só se pode considerar este nível por arredondamento do valor médio obtido nesta categoria – 3,7 (Tabela 15, Anexo 11)-, pois, conforme se pode verificar no Gráfico 2, o desempenho alcançado pela maioria dos participantes (15; 83%) está distribuído entre os níveis “Razoável” (5 crianças), “Bom” (4 crianças) e “Muito Bom” (6 crianças), tendo três participantes obtido um desempenho negativo. Tal leva a que o “Bom” seja menos consistente, podendo quase se considerar que o desempenho do grupo está entre os níveis “Razoável” e “Bom”.

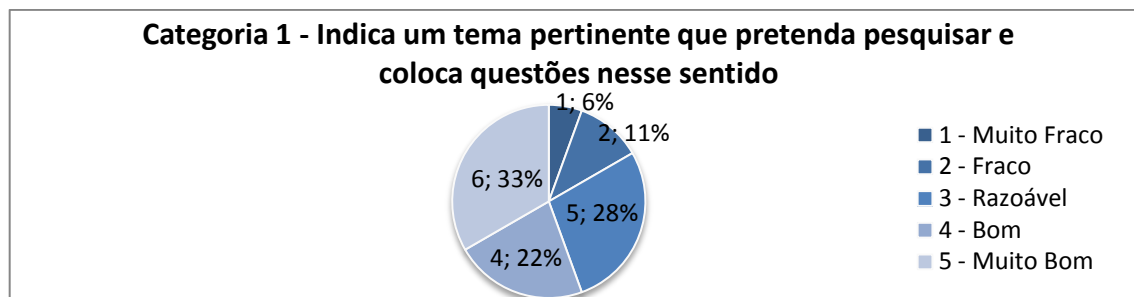


Gráfico 2 - Desempenho dos participantes na categoria 1

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

Estes dados referentes à categoria 1 resultam do tratamento e organização da informação obtida em três fases de implementação do projeto de LI (Tabela 9 no Anexo 5): na fase 2, onde se pretendia que os participantes escolhessem um tema pertinente para pesquisar; na fase 3, onde teriam de enunciar o que sabiam e queriam saber sobre o tema escolhido e onde poderiam pesquisar; e na fase 4, onde as crianças tinham de concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente.

Desde logo, na 1.^a entrevista individual, na fase 2, (Figura 26), interessava para o presente estudo verificar algumas competências em LI que os participantes poderiam ter desenvolvido, em particular na categoria 1: se identificavam um tema pertinente sobre o qual pretendiam obter mais informação (objetivo específico 5.2, Tabela 4) e se adquiriam autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa (objetivo específico 5.3, Tabela 4). À questão “diz-me uma coisa sobre a qual gostarias de pesquisar (de procurar mais informação; de saber mais)”, a maioria (15) indicou um tema pertinente, enquanto que três crianças (LE, TP, IM) não o indicaram ou demonstraram dificuldade em indicá-lo (Tabela 9 no Anexo 5).

Para ajudar os participantes à escolha de um tema, na fase 2, numa atividade imediatamente antes da 1.^a entrevista, eles tiveram de, a pares, identificar e expressar, oralmente, para todo o grupo, o conteúdo presente num livro e numa revista, através da interpretação das imagens (Figura 25). No entanto, das crianças que indicaram um tema pertinente, nessa entrevista, apenas, metade (9) aproveitou as ideias de temas resultantes daquela atividade: plantas (D; TM); meninos pobres de outros países (IS; J) (o artigo da revista falava de crianças em escolas de outros países, aparentemente, mais pobres); cavalos (TF) (o livro falava de cavaleiros e castelos); tubarões (TF); baleias (B);

primavera (MA) (o livro falava sobre as estações do ano); golfinhos (SI); cavalos (A) (o livro falava de cavaleiros e castelos).

As crianças LE e IM revelavam-se muito confusas, divagando, frequentemente, tendo a I conseguido obter respostas consideradas pertinentes após várias tentativas. Eram crianças que tinham um nível de implicação baixo e médio, respetivamente. Principalmente no caso da criança LE – que tinha terapia da fala –, foi difícil perceber o real interesse da criança, tendo dado as seguintes respostas após aquela questão: “Depois os passarinhos voavam”; “E depois temos um animal que se chama gato...era fofinho”; “Sobre animais: gatos; leões; depois coelhinhos; depois”. Normalmente, esta criança demonstrava um baixo nível de implicação nas atividades, realizando-as apenas casualmente, não estando, na maior parte das vezes, envolvida nas mesmas. Como foi referido na Parte I do presente estudo – onde foi caracterizado o grupo quanto ao nível de implicação – frequentemente, andava de um lado para o outro estando mentalmente ausente e/ou, eventualmente, perturbava as outras crianças que estavam envolvidas na atividade.

Relativamente à criança TP, esta indicou como tema “história de Jesus” e “história da paz”. Como a I sabia que a criança tinha sido envolvida em atividades que abordavam esses dois termos (Jesus; paz), não considerou estas respostas. Entendeu que a criança também poderia estar confusa ou, simplesmente, distraída com o barulho e crianças que estavam no recreio. Este fator poderia ter interferido nas respostas da criança dado que, normalmente, nas atividades propostas tinha um nível de implicação alto – características inerentes à maioria das crianças do grupo, conforme indicado na caracterização do grupo – na Parte I do presente estudo. Normalmente estava ativa, talvez por se sentir desafiada e a sua imaginação estimulada.

No caso da criança IM, normalmente, constatava-se que o seu nível de implicação era médio, envolvendo-se nas atividades propostas, mas raramente se verificava “intensidade” nas mesmas. Parecia ocupada nas atividades de forma mais ou menos continuada, mas era provável que lhe faltasse a real concentração e motivação. Relativamente ao bem-estar emocional, esta criança parecia estar, frequentemente, num nível médio/neutro. Conforme referido na caracterização do grupo – na Parte I do

presente estudo – à semelhança de mais duas ou três crianças do grupo, a criança IM, frequentemente, aparentava uma postura mais neutra “desligando”, frequentemente, do contexto e, embora houvesse momentos de abertura estes eram pouco intensos. Contudo, por vezes, esta expressava os seus desejos e necessidades de maneira apropriada. Quando na 1.^a entrevista a I pediu à criança IM para indicar um tema sobre o qual gostaria de saber mais, foram obtidas as seguintes ideias: “lua” (após várias tentativas da I); “fadas dos dentes”; “princesas e príncipes”; “histórias”; “arco-íris” (após várias tentativas da I obter uma resposta coerente). A criança mostrava interesse em ser envolvida no trabalho de pesquisa, mas os seus interesses não se coadunavam com o que se pretendia para um projeto daquela natureza.

Principalmente, por causa destas três crianças (LE, TP, IM), a I promoveu uma reunião com o grande grupo com o intuito destas terem uma segunda oportunidade para indicarem um tema pertinente após ouvirem as propostas das outras crianças (Figura 27). Após a apresentação das ideias, a I agrupou-as em cinco temas gerais – “Animais”, “Natureza”, “Corpo Humano e Saúde”; “Crianças do continente africano”; “Cidade de Lisboa” –, tendo cerca de metade das crianças mudado de tema, formando-se quatro grupos: “Animais”, “Natureza”, “Corpo Humano”, “Lisboa”. A criança LE escolheu o tema indicado por outras crianças, a cidade de Lisboa, tendo integrado o grupo “Lisboa”. A criança TP definiu um novo tema, demonstrando interesse em pesquisar sobre leões (tema não indicado por qualquer criança), fazendo parte do grupo “Animais”. A criança IM, depois da I ler todas as ideias - apenas as coerentes - que a própria tinha dito – Lua; Arco-Íris – escolheu pesquisar sobre o arco-íris, tendo integrado o grupo “Natureza”. A indicação dos temas de cada participante e do grupo que integram consta da Tabela 7 (Anexo 3). Considerou-se, assim, que todas as crianças tinham escolhido um tema pesquisável do seu agrado, o que as poderia motivar para o trabalho de pesquisa sobre o mesmo.

Ainda relativamente à categoria 1, onde também se pretendia verificar o desempenho dos participantes quanto a colocarem questões sobre o tema que pretendiam pesquisar, o resultado foi satisfatório, tendo a maioria dos participantes colocado uma ou mais questões pertinentes sobre o seu tema (Tabela 9 no Anexo 5): seis

crianças fizeram a(s) questão(ões) à 1.^a e 2.^a tentativa, ou seja, aquando da 1.^a entrevista e/ou da 1.^a reunião do pequeno grupo; seis crianças fizeram a(s) questão(ões) na 3.^a, 4.^a ou 5.^a tentativa, ou seja, aquando da pesquisa em livros, revistas e/ou internet. Esta informação foi obtida na 1.^a entrevista individual (fase 2), na 1.^a reunião com o pequeno grupo de trabalho (fase 3) e aquando da pesquisa em livros, revistas e internet (fase 4). Aquando daquela entrevista, apenas três crianças (TF, B, SI) se interrogaram sobre alguma coisa que gostariam de aprender sobre o seu tema (inicial):

TF – “Não sei como o tubarão nasceu”;

B – “Não sei onde moram” [as baleias];

SI – “ Como é que eles saltam” [os golfinhos]; “Como é que os golfinhos “foram nascidos””.

Numa segunda tentativa, ou seja, aquando da 1.^a reunião do pequeno grupo de trabalho (Figura 28), os participantes tinham de indicar o que sabiam e queriam saber sobre o seu tema, e onde poderiam pesquisar, tendo, apenas, mais três crianças colocado questões sobre o tema que iriam pesquisar:

A – “Como comiam” [Indicou após a I perguntar se queriam saber como nasciam os cavalos];

SA – “ Como cresce” [o coração];

TP – “Onde vivem” [os leões], “o país do mundo”.

Nesta segunda tentativa, a criança SI repetiu uma das ideias que tinha dito anteriormente, formulando, contudo, a frase mais corretamente (“Quero saber como eles nascem”[os bebés]).

Nas atividades que se seguiram, onde os participantes tinham de recolher informação pertinente sobre o seu tema a partir da pesquisa de imagens (objetivo específico 10.1, Tabela 4) em livros, revistas e na internet (Figura 29, Figura 30 e Figura 31), estes também tinham oportunidade de colocar questões pertinentes sobre o tema que pretendiam pesquisar (3.^a, 4.^a e 5.^a tentativa). Aquando da pesquisa nos livros e revistas, não se verificou que qualquer participante tivesse colocado alguma questão pertinente sobre o tema que estava a pesquisar, talvez por estarem curiosos com o que iriam encontrar nesses documentos e atentos na procura de imagens sobre o seu tema.

Para ajudar a esse questionamento, em cada um desses momentos, a I deveria ter colocado questões orientadoras gerais ao grupo. Aquando da pesquisa na internet, por outro lado, seis crianças colocaram uma ou mais questões pertinentes sobre o seu tema, tendo uma criança (LA) demonstrado mais dificuldade na sua concretização. Após esta criança (LA) ter pesquisado na internet sobre animais que existiam no Jardim Zoológico de Lisboa, surgiu o seguinte diálogo que demonstra a dificuldade da criança LA colocar questões sobre o seu tema (Lisboa):

I – “O que podemos procurar mais sobre Lisboa? O que queremos saber sobre Lisboa, para colocar no livro?”

LA – “Escrevemos assim: “Girafas”...”

I – Só queremos saber sobre animais? Em Lisboa só existem animais?”

LA – “Hospitais. Onde a criança LE vai estar” [para ser operada].

À semelhança da criança TP, a criança LA, normalmente, tinha um nível de implicação alto nas atividades propostas, mas nesta tarefa a criança parecia estar pouco concentrada, talvez por estar cansada dado que a reunião decorreu após as atividades letivas, na hora do prolongamento (ATL), e/ou por estarem na mesma sala (biblioteca) outras pessoas (do grande grupo e equipa educativa, a trabalhar noutro projeto em que a criança, por vezes participava).

Relativamente às outras cinco crianças, a(s) questão(ões) que colocaram sobre o seu tema foram as seguintes:

D – “Como é que elas nascem” [as plantas];

IS – “Como é que nascem os bebés”;

MF – “Saber como é que ele é” [o arco-íris];

MM – [Pesquisar sobre] “a cidade de Lisboa”. A criança MM também queria pesquisar sobre as casas e escolas - questão que tinha sido colocada aos participantes pela I na 1.ª reunião do pequeno grupo (Lisboa). Para a criança MM tal pesquisa interessava porque, segundo ela, as pessoas precisavam de ver como são as casas e escolas em Lisboa;

SE – A criança queria saber onde ficava Lisboa.

Das seis crianças que não colocaram questões pertinentes sobre o seu tema, cinco não colocaram qualquer questão e uma (criança TM) colocou questões não pertinentes. A I considerou as questões da criança TM como não pertinentes, dado que o tema dela era “plantas” e, aquando da pesquisa na internet, as primeiras palavras-chave que a criança indicou para colocar no motor de busca para encontrar informação sobre o seu tema foram “pétalas” ou “raízes”. Só numa segunda tentativa, após algum questionamento direccionado da I é que a criança TM disse para colocar “O que é que segura a flor” (referindo-se ao caule). Nessa reunião individual, a criança TM estava irrequieta e parecia um pouco confusa. Parecia que queria fazer outra coisa – talvez brincar. Contudo, normalmente, nas atividades propostas, ela tinha um nível de implicação alto (à semelhança das crianças TP e LA).

Em suma, relativamente à categoria 1, onde se pretendia verificar o desempenho dos participantes no que concerne a indicar um tema pertinente que se pretendesse pesquisar e colocar questões nesse sentido, observou-se o seguinte quanto ao grupo (Tabela 15, Anexo 11): seis estavam num nível “Muito Bom” tendo indicado um tema pertinente e colocado uma ou mais questões pertinentes sobre o mesmo à 1.^a e/ou 2.^a tentativa (ou seja, aquando da 1.^a entrevista e/ou da 1.^a reunião do grande ou pequeno grupo; quatro revelaram estar num nível “Bom”, tendo indicado um tema pertinente e colocado uma ou mais questões pertinentes sobre o mesmo à 3.^a, 4.^a e 5.^a tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em livros, revistas e/ou na internet); cinco participantes revelaram estar num nível “Razoável” tendo indicado um tema pesquisável e demonstrado dificuldade em colocar questões pertinentes sobre o mesmo e/ou colocado questões não pertinentes, ou tendo demonstrado dificuldade em escolher um tema pertinente e colocado questões pertinentes sobre o mesmo; dois participantes estavam num nível “Fraco” tendo indicado um tema pertinente, com ou sem dificuldade, e não colocado questões sobre o mesmo, ou não tendo indicado um tema pertinente e, com ou sem dificuldade, tenha colocado questões sobre o tema definido posteriormente; um participante revelou estar num nível de desempenho “Muito Fraco” não tendo indicado um tema pertinente, ou demonstrado dificuldade em indicá-lo, e não tendo colocado questões sobre o mesmo.

Assim, de um modo geral, o grupo escolheu temas pertinentes e colocou pelo menos uma questão apropriada sobre o mesmo, e demonstrou estar atento e entusiasmado em participar nas atividades que permitiram a recolha de dados para a análise e interpretação dos mesmos na categoria 1. Contudo, por vezes, algumas crianças revelavam estarem um pouco, ou muito, confusas, talvez por não estarem verdadeiramente concentradas, ou por não perceberem o que lhes era pedido. A falta de concentração em algumas crianças poderia ter sido afetada por estar a decorrer a hora do recreio (hora de almoço ou de prolongamento (ATL)), pelo que estava mais barulho e/ou a criança queria ir brincar, ou por estarem outras pessoas presentes na mesma sala onde decorria a reunião de trabalho individual.

Categoria 2 – Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis

Segue-se a análise e interpretação dos dados referentes à **categoria 2** que permite verificar o desempenho dos participantes relativamente a outra competência em LI: se indicaram diferentes fontes de informação que se pudessem usar para pesquisar. Como referido na Tabela 10 (Anexo 6), embora a televisão seja uma fonte de informação, neste estudo não foi considerado atendendo a que a questão era “onde poderiam pesquisar”. Inicialmente, aceitou-se que a criança considerasse como fonte de informação o computador ou a *tablet*, mas, no final do mesmo – após cada participante ter pesquisado na internet, através do computador –, a criança deveria apontar a internet como fonte de informação, e não aquele equipamento informático. Contudo, na análise desta categoria, inicialmente, se a criança nomeasse aqueles dois equipamentos informáticos, só se considerava como a indicação de uma fonte de informação (e não como duas).

Os dados referentes a esta categoria resultam do tratamento e organização da informação obtida em quatro fases (Tabela 10, Anexo 6): na fase 2, onde se pretendia que os participantes escolhessem um tema pertinente; na fase 3, onde os participantes deveriam enunciar o que sabiam e queriam saber sobre o tema escolhido, e onde poderiam pesquisar; na fase 4, onde os participantes tinham de concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente; na fase 6, onde se pretendia que os

participantes evidenciassem as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizassem o livro informativo em diferentes formatos digitais.

À semelhança do nível de desempenho na categoria 1, na categoria 2 verificou-se que o grupo se situava num nível “Bom”, apresentando, contudo, um valor médio mais baixo – 3,6 (Tabela 15, Anexo 11)-, podendo-se quase referir que se situava entre os níveis “Razoável” e “Bom”. Como se pode confirmar na Tabela 15 (Anexo 11), a maioria dos participantes (16) teve um desempenho positivo, tendo dois “Muito Bom”, metade do grupo (9) “Bom” e cinco participantes um desempenho “Razoável” (Gráfico 3) demonstrando ter compreendido a função de algumas fontes de informação.

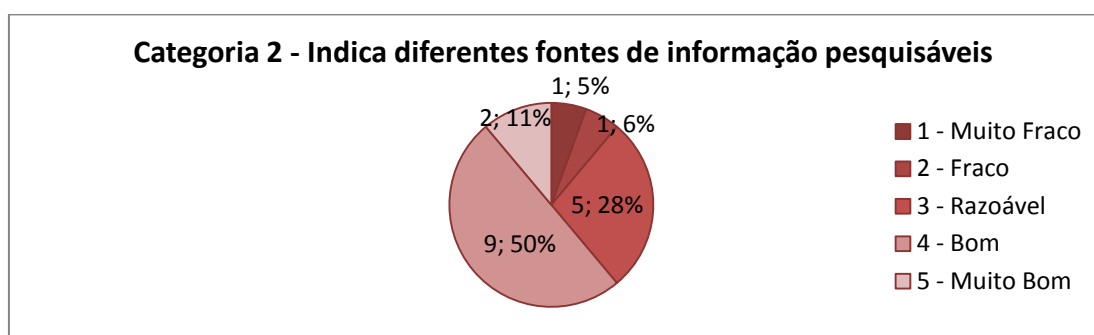


Gráfico 3 - Desempenho dos participantes na categoria 2

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

No entanto, inicialmente, de um modo geral, o grupo parecia não entender o que se pretendia com aquela questão – onde poderiam pesquisar/procurar a informação sobre o seu tema – ou, simplesmente, não saber que características deveriam ter as fontes de informação para que se pudesse encontrar a informação pretendida. As respostas variaram entre ideias corretas, aceitáveis e incorretas, respetivamente: livros, revistas, dvd's, internet, jornais; computador, *tablet*, televisão, cadernos, telemóvel (caso se referisse à internet); cadernetas, pufes, mesas, telemóvel (caso não se referisse à internet), praia (Tabela 10, Anexo 6). Das duas crianças que tiveram um desempenho negativo, uma (LE) apenas indicou o livro como fonte de informação - com o apoio da I – mesmo após ter pesquisado em três fontes distintas, e a outra criança (J), em todo o projeto, também só indicou essa fonte – mas sem apoio da I. Desde logo, na primeira tentativa, ou seja, aquando da 1.^a entrevista (fase 2), onde se pretendia, entre outros objetivos, promover nos participantes autonomia ao nível do questionamento e da pesquisa (objetivo específico 5.3, Tabela 4), a criança que demonstrou estar num nível

“Fraco” – a criança J – às questões sobre onde poderia pesquisar sobre o seu tema respondeu o seguinte: “escolas; “aqui na biblioteca, nos livros”; “na praia”; “os livros têm imagens”; “há livros noutros países”; “há outros países que têm bibliotecas”. Numa segunda tentativa, na reunião do pequeno grupo de trabalho (fase 3), onde a criança tinha de, entre outros aspetos, identificar várias fontes de informação (objetivo 9, Tabela 4), após a I perguntar o que tinha a biblioteca para que pudessem pesquisar, a criança J respondeu o seguinte: “quando se está na biblioteca não se faz barulho e vamos pesquisar”; “tem livros especiais, mas não é para rasgar” (disse após a criança IS ter dito livros e dado outras ideias). Apesar da criança J valorizar a biblioteca e os livros, esta era a única fonte de informação que indicava. Na fase 4, depois dela ter pesquisado nos livros e nas revistas, mesmo tendo o computador ligado à sua frente não o indicou como fonte de informação. É de registar que a criança parecia estar um pouco confusa, dado que o seu discurso não era coerente e não estava a conseguir indicar que tinha pesquisado em livros e revistas. A concentração desta criança poderá ter sido afetada por estar a decorrer o intervalo e ela, a partir da BE, conseguir ver as crianças no recreio. Era uma criança que, apesar de interessada, se desconcentrava com facilidade.

Aquele episódio em que a criança não indicou o computador, mesmo ele estando ligado à sua frente, aconteceu com metade dos participantes (9), tendo sete crianças (A, IS, LA, MF, SE, B, SI) respondido acertadamente e duas (MM, TP) não foram questionadas. À resposta “computador”, a I colocou uma nova questão sobre “o que teria o computador para que pudesse pesquisar sobre o seu tema”, tendo dessas sete pessoas, apenas, duas (MF, IS) respondido, corretamente, “internet”. A I abriu a página do motor de busca Google e questionou a criança MF se conhecia aquele sítio e ela referiu que já tinha ouvido falar, mostrando ter contacto frequente com a internet: “No meu computador também aparece isto para escrever. Quando quero a Dora [desenho animado], escrevo aqui “Dora””. Relativamente à criança IS, a resposta não foi tão imediata:

I- “É no computador só, ou o computador tem de ter alguma coisa lá dentro para conseguires pesquisar?”

IS – “Tem de ter alguma coisa lá dentro para pesquisar”.

I – “E como é que se chama? É uma coisa que dá em todo o mundo.” [Na PES I a I já tinha feito esse esclarecimento relativo à internet].

IS – “Internet.”

Apesar de não ter apontado o computador como outra fonte de informação – talvez por, à semelhança das outras oito crianças, não estar concentrado, dado que, apesar do portátil que estava ligado à sua frente ser da I, na BE existia um computador (embora estivesse sempre desligado) - a criança TF também chegou à mesma conclusão:

I – “O que é que o computador tem lá dentro que podes colocar lá a questão sobre o que queres saber sobre os cavalos?”

TF – “Coisas de cavalos.”

I – “Mas onde é que se pesquisa?”

TF – “Na internet.”

Numa última tentativa dos participantes indicarem fontes de informação pesquisáveis, a I colocou essa questão na 2.ª entrevista individual (Figura 39), onde as crianças tinham de indicar o que tinham aprendido com a pesquisa (objetivo 16, Tabela 4). À questão “onde pesquisaste a informação que precisavas para fazer o livro”, apenas três crianças (A, TF, TP) indicaram, corretamente, livros, revistas e internet, tendo oito crianças indicado as três fontes pesquisadas, mas referido computador em vez de internet. Entende-se que para estas crianças a internet e o computador eram a mesma coisa, dado que cada vez que acediam à mesma era através do computador (ou da *tablet*). No entanto, neste estudo entende-se que o correto a considerar após a pesquisa era “internet” (e não computador).

Mesmo após a pesquisa naquelas três fontes de informação, cinco crianças indicaram, apenas, duas fontes, e duas crianças apenas indicaram uma, com ou sem apoio da I. A criança LE, em todo o projeto, apenas indicou uma fonte de informação e com apoio da I (na 2.ª entrevista). Ela, como normalmente acontecia, revelava-se muito confusa como mostra mais este momento: quando a I questionou a criança LE sobre onde estava a estante com os livros onde ela tinha pesquisado, tendo a criança apontado para uma estante situada num sítio oposto ao da estante correta. A outra criança (J) que também só indicou como fonte de informação pesquisável os livros, considerou, também,

a biblioteca e apontou para uma estante que continha livros que ela não tinha pesquisado. No entanto, de seguida, quando a I a questionou sobre a estante ela tinha andado a pesquisar em livros, qual seria o número ou o nome da estante, ela apontou para a prateleira correta e, depois de ver a indicação do número da mesma, respondeu, corretamente, que era a número seis.

Em suma, relativamente à categoria 2, onde se pretendia verificar se as crianças indicavam diferentes fontes de informação que se poderiam usar para pesquisar, observou-se o seguinte no grupo (Tabela 15, Anexo 11): duas crianças estavam num nível “Muito Bom” tendo indicado, pelo menos, duas fontes de informação à 1.^a e/ou 2.^a tentativa (ou seja, aquando da 1.^a entrevista e/ou da 1.^a reunião do pequeno grupo e pesquisa em livros) e as três fontes de informação (livros, revistas e internet) à 3.^a, 4.^a e/ou 5.^a tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em revistas e internet, ou na 2.^a entrevista); como referido no início da análise e interpretação de dados referente à categoria 2, neste nível não se considerou o “computador” ou a “*tablet*” pela vez da “internet”, e a televisão também não foi considerada; metade dos participantes (9 crianças) estava num nível “Bom”, tendo indicado pelo menos três fontes de informação à 3.^a, 4.^a e 5.^a tentativa; cinco crianças revelaram um desempenho “Razoável”, tendo indicado duas fontes de informação à 3.^a, 4.^a e/ou 5.^a tentativa; uma criança (J) estava num nível “Fraco”, tendo indicado, apenas, uma fonte de informação em todo o projeto; uma criança (LE) estava num nível “Muito Fraco” tendo indicado apenas uma fonte de informação, com o apoio da I, à 3.^a, 4.^a e/ou 5.^a tentativa. De um modo geral, as crianças demonstravam compreender que se precisassem de aceder a informação sobre algo, poderiam fazê-lo, pelo menos, através de livros, revistas e da internet.

Categoria 3 – Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet

Segue-se a análise e interpretação dos dados recolhidos relativamente à **categoria 3**, onde se pretendia verificar o desempenho dos participantes na recolha de informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet. Constatou-se que o grupo

tinha atingido um valor médio de 3,1 pelo que se situava num nível “Razoável” (Tabela 15, Anexo 11).



Gráfico 4 - Desempenho dos participantes na categoria 3

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

Conforme se pode confirmar no Gráfico 4, a maioria dos participantes (15) teve um desempenho positivo, tendo dez atingido um nível “Razoável” e cinco um nível “Bom”, o que revela que, de um modo geral, o grupo conseguia considerar informação relativa ao seu tema, mesmo que somente através da observação de imagens.

Estes dados resultam do tratamento e organização da informação recolhida na fase 4, onde os participantes tinham de concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente. Para a análise desta categoria interessava avaliar se as crianças recolhiam informação pertinente a partir da pesquisa de imagens (objetivo específico 10.1, Tabela 4). As crianças pareciam estar cientes que teriam de recolher a informação através de imagens porque ainda não sabiam ler. A este propósito interessa observar o modo como pensou uma criança (TF) que tentou pesquisar num dicionário (Tabela 11, Anexo 7):

I – “Por que é que pegaste neste dicionário? Achaste que tinha aqui sobre cavalos?”

TF – “Sim...porque é de Portugal” [referia-se à bandeira inscrita nesse livro]. “Eu pensei que tinha páginas, mas não tinha” [devia estar a se referir às imagens].

A propósito das crianças estarem cientes que tinham de pesquisar através de imagens, verificou-se que a maioria recolhia essa informação, mas, de um modo geral, os participantes consideravam as imagens sem atender a um critério válido. Exceto em cinco crianças que poderão ter considerado, em algum momento, imagens atendendo a critérios válidos (e.g. tentativa de dar resposta ao que se pretendia saber sobre o tema em questão, ou confirmar as ideias iniciais sobre o mesmo), de um modo geral, parecia

que as crianças as consideravam porque, simplesmente, gostavam. Considera-se, assim, que nestas idades, as crianças privilegiavam os gostos pessoais, em detrimento da necessidade de recolher informação, realmente, útil sobre determinado tema. Veja-se o exemplo de duas crianças (A, TP) que, embora tivessem um desempenho diferente (respetivamente, “Razoável”, “Bom”), entusiasmadas, consideraram as imagens sem atender a critérios válidos:

Aquando da pesquisa em revistas

I – “Não achas que tens muitas imagens?”

A – “Mas eu gosto...” [A criança adorava cavalos]

I – “Depois não vai caber no livro.”

A – [Após um compasso de espera] “Eu depois escolho”.

Aquando da pesquisa na internet

I – [Após a criança A escolher de uma só vez, uma fila de 5 imagens] “Ui! O livro não é muito grande! Escolhe uma imagem.”

A – “Mas eu gosto destes cavalinhos” [apontando para todos].

A criança A estava a escolher várias imagens, e a I disse que ela estava a escolher muitas e que não iam caber no livro, ao que a criança A retorquiu: “É porque eu gosto.”

A criança TP também parecia escolher as imagens só porque gostava, conforme até confessou a própria, a dada altura. A criança queria considerar toda a informação escolhendo, até, duas imagens de uma pessoa a se abraçar a um leão (era um encantador de leões).

Quase a totalidade dos participantes mostrou curiosidade e entusiasmo na pesquisa, principalmente, em revistas e na internet. Tendo as crianças efetuado a pesquisa em livros e nas revistas - embora individualmente, mas ao mesmo tempo que os restantes elementos do pequeno grupo de trabalho -, a maioria partilhava, entusiasmada, o que tinha encontrado sobre o seu tema, o dos colegas, ou outros temas, com a I e os outros colegas.

As crianças que pesquisaram sobre Lisboa (LA, SE, LE, MM) e a criança (MA) que pesquisou sobre a primavera tiveram, naturalmente, mais dificuldade em recolher informação pertinente através das imagens, dado que se não conhecessem qualquer

aspecto sobre Lisboa (e.g. monumentos, pontes, parques, clubes, rio, ruas) ou não soubessem que características tinha a primavera (e.g. reflorescimento da flora terrestre; temperatura amena; animais, como as andorinhas ou o ouriço-cacheiro, que aparecem após migração ou hibernação, respetivamente), as crianças não iriam saber identificar imagens sobre esses temas. À exceção da criança LE, que teve um desempenho negativo, as outras crianças estavam num nível “Razoável” tendo recolhido informação pertinente e não pertinente, podendo, ainda, não terem considerado alguma informação pertinente para o seu tema (talvez por não gostarem do que estava escrito ou da imagem, ou por, simplesmente, considerarem que não interessava abordar aquele aspecto). Veja-se o caso de duas crianças (MM, SE) que pesquisaram sobre Lisboa:

Aquando da pesquisa em revistas

MM – “Isto [apontando para a imagem de um livro]. Histórias. Sobre a biblioteca de Lisboa.”

I – “Por que é que achas que é sobre a biblioteca de Lisboa?”

MM – “Porque é um livro.”

Porém, o artigo não dizia respeito ao que a criança pensava. Entende-se que a criança associava o objeto livro a uma biblioteca, considerando-o como pertencente à mesma e não isoladamente.

Também aquando da pesquisa em revistas, a criança SE, talvez por já saber desde a 1.^a reunião do seu grupo de trabalho (“Lisboa”), que em Lisboa existia um jardim zoológico, cada vez que encontrava um animal chamava a I para ela confirmar se era em Lisboa. Num artigo, a criança SE estava convicta que era o Jardim Zoológico de Lisboa, talvez porque tinha muitos animais, embora em desenho. Tal leva a crer que a criança, por estar entusiasmada na pesquisa, com ânsia de encontrar algo, não estava a separar o que era fictício do real, não correspondendo a imagem, de facto, ao que ela pensava. Na pesquisa seguinte, ou seja, na internet, a criança SE escolheu imagens de aviões, comboios e tubarões dizendo que era em Lisboa. Porém os aviões e os tubarões não estavam nessa cidade. De facto, a pesquisa sobre Lisboa através de imagens era mais difícil do que sobre os outros temas. No entanto, aquando desta 1.^a oportunidade da criança pesquisar na internet, notava-se que ela não estava concentrada, talvez por

estarem na mesma sala (BE) outras pessoas (do grande grupo e equipa educativa, a trabalhar noutro projeto em que a criança, por vezes, participava). Como tinha recolhido pouca informação, a criança teve outra oportunidade de pesquisar na internet mostrando-se, nessa reunião, já mais focada na tarefa.

No caso da criança que pesquisou sobre a primavera (MA), e que também revelou dificuldade em escolher informação pertinente através de imagens, interessa perceber o seu entendimento, desde logo, na sua primeira pesquisa (ou seja, na pesquisa em livros):

I- “O que tem a primavera?”

MA – “Arco-íris, flores.”

I – “Mais nada? Como ficam as árvores na primavera? Ficam com mais folhas, ou menos folhas?”

MA – “Nenhumas folhas.”

I – “E têm flores, ou não?”

MA – “Têm muitas flores.”

I – “Então, as árvores só têm flores? Não têm folhas na primavera?”

MA – “Caíram as folhas todas.”

I – “Na primavera o que é que começa a aparecer nas árvores?”

MA – “Folhas.”

A criança não parecia segura quanto às características dessa estação do ano, o que dificultava a sua tarefa de recolha de informação pertinente. Para ela, na primavera as folhas eram castanhas, pelo que recolheu uma imagem referente ao outono, considerando-a como sendo da primavera.

Apesar de, aparentemente, ser mais fácil recolher informação pertinente sobre o arco-íris, através das imagens, as crianças IM e MF tiveram um desempenho mais baixo. Cada uma destas crianças recolheu uma imagem incorreta que não correspondia ao tema que estavam a pesquisar – “arco-íris” – pelo que lhes foi atribuído um nível de desempenho “Fraco”. A dificuldade demonstrada por essas crianças poderá ter resultado delas não terem esse conhecimento, ou de não o terem bem assimilado, ou, ainda, por não perceberem o propósito da pesquisa. A criança IM, aquando da pesquisa em livros, considerou como arco-íris um raio de sol, cor-de-laranja e amarelo, que tinha a forma de

um arco-íris, ou seja em semi-arco. Estava a decorrer o intervalo e também estavam outras crianças a pesquisar na biblioteca, revelando a criança alguma falta de concentração e de interesse, necessitando de muito apoio da I. A criança mostrava-se mais interessada em ver o que os outros colegas tinham encontrado do que pesquisar sobre o seu tema. Não mostrava interesse em ver com atenção o que tinha cada livro, pegando em livros de outras prateleiras – talvez por curiosidade –, mas não perdia muito tempo com eles, folheando-os rapidamente. Como referido, inicialmente, era uma criança que normalmente tinha este tipo de atitude nas atividades que lhe eram propostas, envolvendo-se nas mesmas com pouca “intensidade” e mostrando pouco interesse em participar ou falta de concentração.

Por outro lado, a criança MF, aquando da pesquisa em livros ou revistas, apesar de, também, encontrar pouca, ou nenhuma, informação sobre o arco-íris, mostrava-se mais atenta e alegre. Na pesquisa em revistas da Visão Júnior, a criança parecia gostar de ver o que elas tinham, mesmo que sobre outros temas e, à medida que pesquisava, gostava de partilhar com os colegas coisas que encontrava sobre outros temas. A maioria das crianças também revelava a mesma atitude, parecendo que, de facto, aquela revista, tinha artigos que as cativava. Foi nas revistas que a criança MF escolheu a informação incorreta, tendo considerado uma imagem que continha duas linhas sinuosas, sendo uma preta e outra vermelha. A criança também recolheu uma imagem (relativa a uma publicidade) que correspondia a um arco-íris, visivelmente pintado num muro, o que permitiu confirmar a escolha de imagens sem atender a um critério válido. Tal poderá ter acontecido por a criança já estar no final de um segundo momento de pesquisa, e, num primeiro – na pesquisa em livros –, diferente da maioria dos elementos do grupo, não ter encontrado qualquer informação sobre o seu tema a criança poderia estar a se sentir pressionada a recolher a informação.

Em suma, o desempenho dos participantes na categoria 3 foi o seguinte (Tabela 15, Anexo 11): cinco crianças estavam num nível “Bom”, sendo pertinente a maioria da informação que recolheram, podendo, no entanto, ter reunido alguma informação não pertinente e parecendo considerar algumas imagens sem atender a um critério válido (e.g. tentativa de dar resposta ao que se pretendia saber sobre o tema em questão, ou

confirmar as ideias iniciais sobre o mesmo, não sendo considerados como válidos os gostos pessoais); a maioria dos participantes - dez crianças - estava num nível “Razoável”, tendo recolhido informação pertinente e não pertinente, podendo, até, não ter considerado alguma que era pertinente, parecendo (à semelhança do nível “Bom”) considerar imagens sem atender a um critério válido; duas crianças (IM, MF) estavam num nível “Fraco”, tendo recolhido informação pertinente, não pertinente e incorreta, parecendo, também, considerar imagens sem atender a um critério válido; uma criança (LE) estava num nível “Muito Fraco”, onde se considera que a criança não recolheu informação pertinente através das imagens, ou reuniu pouca informação e com apoio de terceiros (neste caso a I), parecendo (também) não considerar imagens sem atender a um critério válido. Nenhuma criança revelou estar num nível “Muito Bom”, não tendo recolhido, apenas, informação pertinente, parecendo considerar imagens atendendo, apenas, a critérios válidos. De um modo geral, as crianças consideraram informação adequada para o seu tema, através da observação e recolha de imagens, privilegiando, contudo, os seus gostos pessoais em detrimento do que seria verdadeiramente importante saber sobre o seu tema.

Categoria 4 – Seleciona a informação relevante

Segue-se a análise e interpretação dos dados referentes à **categoria 4**, onde se pretendia verificar, naquelas crianças do pré-escolar, outra competência em LI, mais concretamente, se elas selecionavam informação relevante sobre determinado tema. No presente projeto de LI foi nesta categoria que o grupo obteve uma média mais baixa – 2,9 (Tabela 15, Anexo 11) – mantendo-se, contudo, num nível “Razoável”.

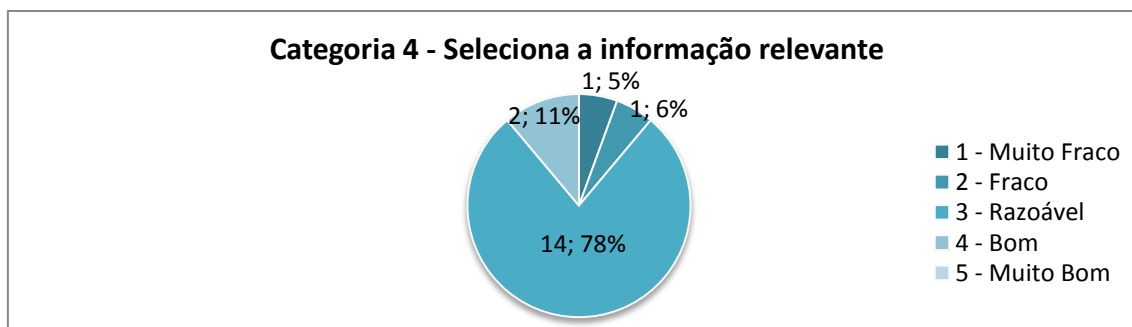


Gráfico 5 - Desempenho dos participantes na categoria 4

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

Conforme se pode verificar no Gráfico 5, a maioria (16 crianças) teve um desempenho positivo e duas crianças um desempenho negativo: um “Muito Fraco”; um “Fraco”; catorze “Razoável”; dois “Bom”. À semelhança da categoria 3, onde se pretendia verificar até que ponto os participantes recolhiam informação pertinente (a partir da observação de imagens em livros, revistas e na internet), na categoria 4, onde tinham de, a partir dessa informação, selecionar a que consideravam relevante, também não houve qualquer criança que tivesse um nível de desempenho “Muito Bom”. Entende-se que tal deve-se às crianças ainda não considerarem critérios válidos na recolha e seleção da informação através de imagens. As crianças pareciam considerar, na maior parte das vezes, imagens porque simplesmente gostavam. Porém, na recolha da informação interessava que as crianças procurassem dar resposta ao que pretendiam saber sobre o tema que estavam a pesquisar, ou que procurassem confirmar as ideias iniciais sobre o mesmo; e na seleção da informação pretendia-se que as crianças procurassem imagens que ilustrassem o que elas tinham referido para o texto sobre o seu tema.

Os dados considerados nesta categoria resultam do tratamento e organização da informação obtida na fase 4, onde os participantes tinham de concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente. Para esta categoria interessava verificar o desempenho dos participantes na seleção de informação relevante para incluir no livro informativo (objetivo 11, Tabela 4). Como referido, anteriormente, interessava que as crianças selecionassem informação e imagens relevantes que atendessem a critérios válidos. Contudo, as crianças que mais se aproximaram desse objetivo, apesar de terem selecionado, apenas informação e imagens relevantes, poderão ter considerado alguma imagem sem atender a um critério válido. Essas evidências ocorreram, apenas, no trabalho de pesquisa de duas crianças (MF, TM) que tiveram um “Bom” desempenho. A criança MF, cujo tema era o arco-íris, da informação que recolheu a partir da pesquisa de imagens em revistas, considerou corretamente o que era, ou não, relevante (Tabela 12, Anexo 8): inicialmente selecionou, de uma publicidade, uma imagem de um arco-íris pintado num muro, pelo que a I questionou-a se achava mais interessante colocar aquela imagem ou a de um arco-íris de verdade, à qual a criança MF respondeu optando por esta última; a I leu um artigo que explicava como aparecia o arco-íris e a criança MF

considerou, corretamente, que deveria colocar no livro. A criança TM também conseguiu distinguir informação relevante de não relevante tendo selecionado informação relevante e, até, selecionado várias imagens adequadas ao texto que tinha produzido. Entendia-se, assim, que ela compreendia o que se pretendia para o projeto em que estava envolvida, e parecia distinguir informação útil de informação irrelevante.

De entre as 14 crianças que tiveram um desempenho “Razoável”, foi visível que algumas também selecionaram imagens adequadas ao texto que tinham produzido. No entanto, dado que, de um modo geral, a I, aquando da seleção (final) das imagens a incluir no livro – que ocorreu depois das crianças terem produzido as frases sobre o seu tema -, não questionou o motivo da escolha de cada uma das imagens, não é possível confirmar se o intuito das crianças era atender, ou não, a critérios válidos. Observando o conteúdo do livro digital produzido no presente projeto de LI conseguem-se verificar aproximações das imagens ao texto produzido, mas não se poderá afirmar que a criança o fez intencionalmente. De entre as crianças que tiveram um desempenho “Razoável”, as que pareciam ter essa intencionalidade aquando da seleção final das imagens para o livro foram as crianças IS, MM, SE, TF, SI, TMA. A criança B também selecionou algumas imagens adequadas ao texto que tinha produzido. Todavia, não quis incluir no seu livro sobre baleias, as imagens de diferentes tipos de baleias, informação que tinha mencionado no texto, talvez por querer “despachar” a tarefa e ir brincar, dado que ela estava, claramente, impaciente por esse motivo.

Outras crianças que, provavelmente, por falta de concentração, também não selecionaram imagens que eram relevantes, embora estivessem num nível “Razoável”, foram as crianças D, LA, J, MA, SA:

- A criança D, na seleção final das imagens não considerou uma que tinha sido importante para escrever parte do texto sobre as árvores de fruto. A criança mostrava dificuldade em manter a concentração e confiança no que dizia;

- A criança LA, também, não considerou alguma informação que era relevante para o seu tema. Ela parecia concentrada, mas, por vezes, distraía-se, talvez por estarem crianças do grande grupo e um elemento da equipa educativa na mesma sala (BE) a trabalhar noutro projeto (em que a criança LA, por vezes, participava);

- A criança J, aquando da recolha de informação na pesquisa em livros, não escolheu uma imagem do desenho de um bebé a nascer (parto), talvez por lhe terem acabado os pedacinhos de papel que tinha para marcar as páginas que queria que a I lhe lê-se. No entanto, nessa fase seguinte, em que a criança J iria seleccionar as imagens, a I mostrou-lhe essa página e questionou-a se queria coloca-la no livro, tendo a criança dito que não. A criança, apesar de parecer interessada no que tinha encontrado na sua pesquisa, e um desejo expressivo de transmitir as suas vivências relacionadas com o assunto (relacionadas consigo ou com a sua irmã recém-nascida), distraía-se com muita facilidade, tomando conta do que se passava fora da BE (no corredor ou recreio). Posteriormente, após a recolha de informação na pesquisa na internet, não quis considerar algumas imagens que tinha escolhido inicialmente, talvez porque não gostava do que ilustravam (e.g. parto de cesariana). Assim, considera-se que a criança J poderá não ter escolhido aquela informação por não gostar das imagens relacionadas com o parto;

- A criança MA não seleccionou alguma informação que era relevante. Apesar de estar a decorrer a hora do prolongamento (ATL) e, normalmente, estar algum barulho, a criança mostrava-se atenta e animada com a tarefa;

- A criança SA não seleccionou várias informações que também eram relevantes. Ela mostrava-se pouco concentrada, talvez por estar a decorrer a hora do prolongamento (ATL) e, por vezes, ouvir-se algum barulho.

A única criança que nesta categoria teve um desempenho “Fraco” – a criança A -, além de ter elegido informação relevante e não ter considerado outra que também era, considerou informação que não era relevante. Tal incorreção poderá ter ocorrido por a criança adorar cavalos e querer incluir tudo o que correspondia a esse seu tema, sem atender a qualquer restrição. Nesse momento, assim como na maior parte deste projeto, a criança A mostrava-se entusiasmada.

Outra criança (LE) demonstrou um desempenho mais fraco (“Muito Fraco”) mostrando dificuldade na seleção de informação relevante para o seu tema (Lisboa). A criança LE parecia não entender o que se pretendia. A maioria das imagens que tinha

recolhido era sobre animais e, na eleição das que considerava relevantes incluir no seu livro sobre Lisboa, ela só queria considerar essas:

Aquando da seleção (final) das imagens

I- “Queres alguma [foto] daí?”

LE – “Não tem animais, aqui!?”

I - “Mas nós estamos a fazer sobre animais ou sobre Lisboa?”

LE – “Animais.”

I – “Não. O teu livro é sobre...[a I esperou que a criança dissesse] Lisboa! E em Lisboa tem lá um sítio onde tem muitos animais. Tens de escolher imagens sobre Lisboa, senão as pessoas vão abrir o teu livro e olha: “Ah, em Lisboa só há animais! Não há casas, nem carros!”. Não é?”

A criança LE acenou com a cabeça a dizer que sim.

I – “Escolhe aqui” [entre três imagens de Lisboa e do metro].

A criança LE escolheu as três imagens.

Em suma, relativamente à categoria 4, os participantes tiveram o seguinte desempenho (Tabela 15, Anexo 11): duas crianças (MF, TM) estavam num nível “Bom”, tendo elegido informação e imagens relevantes, podendo ter considerado alguma imagem que não atendia a um critério válido (e.g. ilustrar o que tinha referido para o texto sobre o seu tema); catorze crianças estavam num nível “Razoável”, tendo selecionado informação relevante, e não relevante **ou** não tendo considerado alguma relevante, e tendo escolhido imagens atendendo, ou não, a qualquer critério válido; uma criança (A) estava num nível “Fraco”, tendo selecionado informação relevante, não relevante **e** não considerado alguma que era relevante, e tendo elegido imagens atendendo, ou não, a qualquer critério válido; uma criança (LE) estava num nível “Muito Fraco”, não tendo selecionado, ou tendo-o feito com dificuldade, informação relevante, não relevante e tendo escolhido imagens sem atender a qualquer critério válido. Nenhuma criança revelou estar num nível “Muito Bom”, não tendo selecionado, apenas, informação e imagens relevantes, ilustrando estas últimas o que tinha referido para o texto sobre o seu tema. Considera-se assim que, à semelhança do que se disse quanto à recolha de informação adequada sobre determinado tema, as crianças - após a I lhes

comunicar o que estava escrito na informação que tinham recolhido-, elegeram, para incluir no livro informativo, informação apropriada. No entanto, consideraram alguma que não era relevante e não consideraram outra que era, talvez por privilegiarem os seus gostos em detrimento do que seria, verdadeiramente, importante saber sobre o seu tema.

Categoria 5 – Trata a informação selecionada

Segue-se a análise e interpretação dos dados referentes à **categoria 5**, onde se pretendia verificar o desempenho dos participantes no tratamento da informação selecionada como relevante. Constatou-se que a maioria (14 crianças) teve um desempenho positivo (Gráfico 6), estando o grupo entre os níveis “Razoável” e “Bom”, com um valor médio de 3,5 (Tabela 15, Anexo 11).

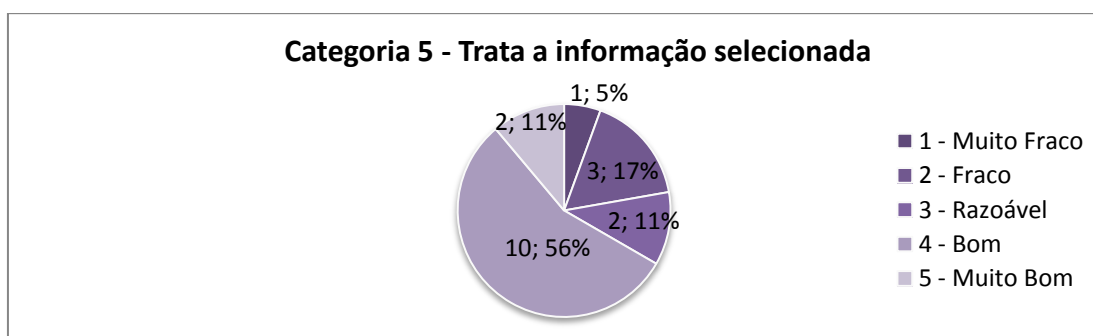


Gráfico 6 - Desempenho dos participantes na categoria 5

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

Conforme se pode confirmar no Gráfico 6, de um modo geral, o grupo não demonstrou dificuldade no tratamento da informação anteriormente selecionada para o seu tema: duas crianças estavam num nível “Muito Bom”; cerca de metade dos participantes (10 crianças) estavam num nível “Bom”; duas num nível “Razoável”; três num nível “Fraco”; uma num nível “Muito Fraco”.

Estes dados resultam do tratamento e organização da informação obtida na fase 5, onde as crianças tinham de redigir e editar o livro informativo digital sobre os temas pesquisados. Numa atividade cujo objetivo era as crianças representarem a informação selecionada, através da produção de um texto com a construção frásica correta (objetivo

12, Tabela 4), as crianças tiveram de formular, com maior ou menor apoio, as frases que pretendiam que aparecessem na sua parte no livro, anotando a I num papel.

Apenas duas crianças (IS, SA) representaram, fidedignamente, a informação considerada para o seu tema, construindo frases simples e complexas (Tabela 13, Anexo 9):

I- “Dizemos que o bebé está quantos meses na barriga da mamã até nascer?”

IS- “Nove.”

I- “Então como é que dizemos?”

IS- “São nove meses que os bebés estão na barriga da mamã.”

(...)

I- “Olha. Aqui diz que a mamã alimenta o bebé através do cordão umbilical. É importante dizer isso?”

A criança IS acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Como é que escrevemos?”

IS- “É a mesma coisa.”

I- “Mas dita-me tu!”

IS- “Eu não me lembro.”

I- “Ai...Estás a demorar muito!” [Ao longo das reuniões a criança divagava muito, querendo contar as suas vivências]

IS- “Eu sei, porque não sei ler!”

I- “Mas eu estou a te ler. Tu tens de me dizer. O que é que te acabei de dizer? Que... Como é que o alimenta a mamã [ao bebé]?”

IS- “Com um cordão...”

I- “... Através do cordão umbilical!”

IS- “... umbilical!”

I- “Então vá, como vamos dizer?”

IS- “A mamã, através o cordão “ubilicaule”...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “A mamã... através do cordão...”

IS- “...cordão “ubilicaule”...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “... um um-bi”

IS- "...li-cal."

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] "... li-cal... Sim? O que é que ela faz?"

IS- "E como é que sabes que é um-bi-li-caue?"

I- "Porque já aprendi na escola... E tu também estás a aprender."

IS- "E como é que a minha avó aprendeu isso?"

I- "Na escola. Ela também andou!"

(...)

I- "A mamã, através do cordão umbilical, o que é que ela faz?"

IS- "Ela come e o bebé..."

I- "Alimenta..."

IS- "... e quando a mamã come coisas doces, ele dá pontapés!" [Não foi na pesquisa que obteve essa informação]

A criança IS mostrava-se interessada, mas distraía-se com facilidade, fazendo, constantemente, perguntas sobre o assunto e contando as suas vivências. Ela mostrava-se com preguiça em formular as frases, mas conseguia formular frases complexas.

A criança SA também parecia interessada na atividade, estando, contudo, um pouco irrequieta. Parecia não estar muito concentrada, talvez por estar a decorrer a hora do prolongamento (ATL) e, por vezes, se ouvir algum barulho. No entanto, ela conseguiu representar a informação revelando saber formular frases complexas:

I- [O coração] "Está sempre a bater, mesmo durante a noite. Senão morríamos, não é? Se parar de bater, morremos."

(...)

SA – "O coração...?"

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] "O coração..."

SA- "...e as veias..."

I- "O coração [ao mesmo tempo que escrevia dizia] e as veias..."

SA- "O coração tem de bater durante a noite, senão morremos."

(...)

I- "E agora aí diz: o coração serve para fazer circular o sangue por todo o corpo através das veias. Como é que escrevemos isso?"

SA- “O coração serve...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “O coração serve...”

SA- “...para circular o sangue “das” veias.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...para fazer circular o sangue pelas veias....

E as veias onde estão?”

SA- “Estão pelo corpo todo.”

Apesar de não se encontrarem num nível “Muito Bom”, no grupo observou-se que outras crianças (A, MF, B, J, SI, TMA) também representavam a informação construindo frases simples e complexas, podendo, no entanto, terem acrescentado alguma informação que não tinha sido verificada na pesquisa com a I (nível “Bom”), talvez por falta de concentração no momento:

- Relativamente à criança A, cujo tema era “cavalos”

I- “Como é que escrevemos que as crias ficam dentro da barriga da mamã até ficarem grandinhas? Como é que escrevo aqui a frase?”

A- “Cavalos ficam na barriga da mãe até ficarem grandes ou médios.”

(...)

I- “Aqui diz: os cavalos e as zebras são da mesma família. Queres colocar isso?”

A- “Até pode ser.”

I- “Como é que escrevo isso?”

A- “Como quiseres agora...”

I- “Ai, és tu! Hah, hah! O livro é teu! Como é que eu escrevo?”

A- “... Já não me lembro.”

I- “Os cavalos e as zebras fazem parte da mesma família. Como é que escrevo isso?”

A- “As zebras também dão de mamar às filhas delas e também dão de mamar aos cavalos, aos animais dos outros.”

I- “Não! (...) Só vamos dizer que são da mesma família.”

A- “Os cavalos são da mesma família das zebras.”

De um modo geral, a criança A mostrava satisfação em visualizar o que tinha recolhido na pesquisa sobre o seu tema (cavalos) e parecia estar atenta à leitura, pela I, do texto que estava a produzir para o seu livro. No entanto, estava um pouco irrequieta

(possivelmente queria ir brincar), acrescentando ao texto informação não decorrente da pesquisa.

- Relativamente à criança MF, cujo tema era o “arco-íris”

I- [Depois de explicar a 1.ª vez] “Como é que dizemos que o arco-íris aparece quando a luz do sol atravessa as gotinhas de água? Como é que dizemos isso?”

MF- “Atravessa...Porque o arco-íris aparece...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “O arco-íris aparece...”

MF- “...quando...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...quando...”

MF – “...está a chover e ao mesmo tempo sol.”

(...)

I- [Depois de explicar a 1.ª vez] “Como é que dizemos que são sete as cores do arco-íris?”

MF- “São sete as cores do arco-íris.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “São sete as cores do arco-íris. E vamos dizer quais são?”

MF- “Sim! Vermelho...” (A criança estava a olhar para uma imagem que tinha recolhido na pesquisa)

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Vermelho...”

MF- “Laranja.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Laranja...”

MF- “Amarelo.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Amarelo...”

MF- “Verde.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Verde...”

MF- “Azul-claro...”

I- “Essa chama-se anil!”

MF- “Não! Azul!”

I – “É querida. Mas eles chamam anil. A cor que nós chamamos a esse azul, que não é bem azul clarinho... chama-se anil!”

MF- “Não. É este.” [Apontando para a cor]

A criança MF mostrava-se atenta e com vontade de participar.

- Relativamente à criança B, cujo tema era as “baleias”

I- “Olha, a maior baleia, é a baleia azul! Vamos escrever isso?”

B- “Vamos.”

I- “Como é que escrevemos isso?”

B- “Que as baleias azuis...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “As baleias azuis...”

B- “... Azuis são as “mais grandes” do rio.”

I- “São as maiores. São as maiores quê?”

B- “As maiores baleias da ilha.”

I- “Da ilha. Eu disse-te da ilha?”

B- “Não.”

(...)

I- “Então, o que é isso?” [referindo-se a uma imagem do esqueleto de uma baleia]

B- “São ossos.”

I- “Os ossos das baleias. Olha, os ossos das baleias têm um óleo que ajuda a que as baleias consigam flutuar.”

B- “Já me disseste isso [referia-se à fase em que recolheu esta imagem na pesquisa em livros]. Ajudam a flutuar, não é a nadar [exemplificando com os braços]...”

(...)

I- “Como é que escrevemos isso?”

B- “Escrevemos que as baleias têm óleo...”

I- “...Os ossos das baleias...”

B- “Os ossos, com óleo para ajudar a flutuar!”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Os ossos das baleias têm...”

B- “Posso ir jogar que já temos os brinquedos ali [no recreio]?”

I- “Já estamos a acabar. Quando acabarmos aqui vais, está bem? Os ossos das baleias têm um óleo.”

B- “Óleo.”

I- “Têm muito óleo que ajudam a flutuar.”

B- “Flutuar.”

A criança B não estava muito concentrada, possivelmente, por querer ir brincar para o recreio.

- Relativamente à criança J, cujo tema era “como nascem os bebés”

I – “Os bebés, quando já são maiorzinhos na barriga da mamã dão pontapés. Vamos escrever isso?”

A criança J acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Então vá. Como é que dizemos?”

J- “O bebé...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “O bebé...”

J- “...dá pontapés na barriga da mamã.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...dá pontapés na barriga...”

J- “E a mamã está um mês no hospital.” [A criança estava distraída a olhar para o recreio]

I- “Não! Já estás a inventar!”

(...)

I- [Depois de explicar a 1.ª vez] “Como é que dizemos que o bebé fica 9 meses na barriga da mamã e, depois, nasce. Como é que dizemos?”

J- “O bebé...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “O bebé...”

J- “...tá 9 meses... na barriga da mamã.”

[Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “... 9 meses...”

J- “E está pronto...” [ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...na barriga da mamã...”

J- “... e está pronto para nascer.”

A criança J parecia interessada no que tinha encontrado na sua pesquisa e entusiasmada em transmitir as suas vivências relacionadas com o assunto (talvez por ter uma irmã recém-nascida). No entanto, distraía-se com muita facilidade tomando conta do que se passava fora da BE, estando barulho no corredor e recreio dado que estava a decorrer o intervalo.

- Relativamente à criança SI, cujo tema era “como nascem os bebés”

I- [Depois de explicar a 1.ª vez] “Como é que dizemos? Aqui diz assim: os bebés ouvem dentro da barriga da mamã, ouvem a voz dos papás e, depois de nascerem, sabem que são eles. Reconhecem-nos. Como é que escrevemos?”

SI- “Os pais...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Os pais...”

SI- “... reconhecem...”

I- “Os pais é que reconhecem?”

SI- “Não! O bebé.”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “O bebé...”

SI- “... reconhece...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...reconhece...”

SI- “... os pais.”

I – “Os pais? Através dos olhinhos?”

SI- “Nah, do som.”

(...)

I- [Depois de explicar a 1.ª vez] “Os bebés, quando estão quase para nascer já não conseguem dar cambalhotas porque já não têm espaço (porque já estão muito grandes). Então? [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os bebés...”

SI- “Os bebés não conseguem dar cambalhotas porque já estão muito grandes.”

A criança SI parecia estar interessada, mas não estava totalmente concentrada, talvez por estar a decorrer o intervalo (da hora de almoço). A I teve, em várias vezes, de repetir a informação porque a criança dizia que se esquecia.

- Relativamente à criança TMA, cujo tema era os “elefantes”

I- “Como é que dizemos que eles têm uns dentes muito fortes para arrancarem os ramos e as raízes das árvores?... Como é que dizemos?”

TMA- “Os elefantes têm dentes fortes que batem nas árvores [a criança estava um pouco distraída a fazer o gesto do abanar das orelhas dos elefantes – texto produzido imediatamente antes]...”

I- “Não. Para arrancarem...”

TMA- “As árvores...”

I- “Para arrancarem os ramos e as raízes das árvores! ... [ao mesmo tempo que escrevia dizia] para arrancarem...”

TMA- “...arrancarem...”

I- “Sim...”

TMA- “...raízes das árvores!”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...raízes... e ramos!”

TMA - [Mormorou] “Ramos.”

(...)

I- “Então, achas que interessa dizer que o elefante fica dentro da barriga da mamã quase dois anos?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Então, vá, como é que dizemos?”

TMA- “Os elefantes...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Os elefantes...”

TMA – “...ficam na barriga da mamã ...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “... ficam na barriga...”

TMA – “... a duas horas!”

I- “Dois anos!”

TMA- “Dois anos.”

I- “Quantos anos tens?”

TMA- “Cinco” [mostrando o mesmo número de dedos].

I- “Cinco. E eles ficam dois anos” [mostrando o mesmo número de dedos].

A criança TMA mostrava-se atenta e interessada.

Além destas crianças que tinham um desempenho “Bom”, existiam outras no mesmo nível que, possivelmente, também construiriam frases complexas, podendo, no entanto, não ter tido oportunidade de mostrar o seu desempenho nesse ponto atendendo ao formato da informação que tinham sobre o seu tema. Foi o caso das crianças MM e SE que fizeram o trabalho sobre Lisboa, onde não se revelou fácil fazer a ligação entre os diferentes tópicos. Todavia, estas crianças representaram, fidedignamente, a informação selecionada para o seu tema, construindo frases coerentes.

As crianças que revelaram, nesta categoria, maior dificuldade na construção de frases complexas foram consideradas como tendo um desempenho negativo (“Fraco”, “Muito Fraco”), dado que apenas construíam frases nominais e/ou, com ou sem dificuldade, frases simples. As crianças D, LA e IM apresentavam-se num nível “Fraco” demonstrando dificuldade em representar a informação selecionada para o seu tema, construindo, apenas, frases nominais e/ou, com ou sem dificuldade, frases simples. Tal poderá ter ocorrido devido a fatores externos que afetaram a concentração e, consequentemente, o desempenho na tarefa:

- A criança D revelava pouca confiança no que dizia, dificuldade em manter a concentração e em formular as frases após a informação que a lhe dava sobre o seu tema (plantas);

- A criança LA mostrava-se interessada, mas parecia com falta de concentração e cansada, estando sempre a bocejar. Ela revelava dificuldade em formular as frases para o seu texto sobre Lisboa e as que formulava eram simples ou nominais;

- A criança IM distraía-se com facilidade, talvez por estar a decorrer o intervalo e estarem na mesma sala (BE) outras pessoas do grande grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar noutro projeto (em que a criança, por vezes, participava). Ela revelava dificuldade em construir frases simples.

Um caso extremo de dificuldade na construção frásica era o da criança LE que, além de parecer que não percebia o que se pretendia, revelava muita dificuldade na construção frásica:

I- “Aqui diz assim: no Jardim Zoológico de Lisboa tem muitos animais. Queres dizer isso?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Então como é que dizemos? Como é que escrevemos no teu livro?”

LE- “Na capa?”

I- “Não. O que é que escrevemos? Vamos ter de escrever para fazer o livro! Ainda não escrevemos nada!”

(...)

I- “Diz-me como é que escrevemos aqui [no papel] que no Jardim Zoológico de Lisboa existem muitos animais. Como é que dizemos? Ora dita-me... [A criança não respondeu] Diz lá como é que se diz.... No...”

LE- “No Jardim Zoológico de... no Jardim...”

I- “No Jardim Zoológico de Lisboa...”

LE- “...tem mais animais que vimos...”

I- “Tem muitos animais. [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Tem muitos animais. Vamos escrever isso no livro? Sim?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

(...)

I- “Diz assim: lá tem golfinhos, leões-marinhos, pelicanos...”

LE- “Macacos.”

I- “Sim... Então como é que escrevemos?”

LE- “Leão-marinho.”

I- “Só escrevemos leão-marinho? Ou dizemos que tem estes animais [que tinha referido anteriormente], sim?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Como é que dizemos?”

LE- “Leão-marinho...”

I- “Mas temos de construir a frase... Temos de dizer onde é que está! Onde é que estão esses animais? Onde é que estão?”

LE- “Estão pendurados! [talvez se referisse a uma imagem que viu anteriormente de macacos]”

I- “Ai os leões-marinhos estão pendurados?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

A I leu o que tinham escrito até àquele momento e voltou a questionar que animais é que tinha lá.

LA- “Leão-marinho...”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Leões-marinhos... Sim... O que é que eu disse mais?”

LE- “Leão!”

I- “Mas aqui não está a dizer que tem leão!”

(...)

I- “Olha, tem golfinhos, muitas aves, cobras, lagartos. Como é que escrevo isso? [Recapitulando:] Tem leões-marinhos... e que mais?... [A criança não respondeu] O que é que eu acabei de dizer?”

LE – “... Aqueles que fazem barulho! [A criança tinha ido, recentemente, a um Jardim Zoológico. Talvez se estivesse a referir a algum animal que viu lá]”

(...)

A I voltou a nomear os animais que existiam no Jardim Zoológico.

I- “Vamos escrever isso?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Sim? Então vá. Tem leões-marinhos e que mais? ... [A criança não respondeu] Acabei de dizer querida! Quais são os animais?... [A criança não respondeu] Tem golfinhos e que mais?”

LE- “Golfinhos!”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Golfinhos... Mais animais que tem lá, no Jardim Zoológico de Lisboa.... Acabei de ler!... O que é que eu disse?”

LE- “Macacos!”

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “Macacos... E que mais?... O que é que eu acabei de dizer querida?”

LE- “Leão-marinho.”

I- “Leões-marinhos, golfinhos, macacos... Tem cobras...lagartos...”

LE- “”Cobas”!”

I- “Cobras? [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] cobras... Lagartos, também. Queres dizer?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...lagartos... E muitos mais animais! Dizemos isso?”

A criança acenou com a cabeça a dizer que sim.

I- “Como é que dizemos?... [A criança não respondeu] Como é que escrevo?... [A criança não respondeu] [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] e...”

LE- “...animais...”

I - [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...muitos...”

LE- “...animais.”

I - [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] “...mais animais.”

Em suma, no que concerne à categoria 5, os participantes tiveram os seguintes desempenhos: duas crianças (IS, SA) estavam num nível “Muito Bom”, tendo representado, fidedignamente, a informação selecionada para o seu tema, construindo frases simples e complexas; dez crianças estavam num nível “Bom”, tendo representado, fidedignamente, a informação construindo, apenas, frases simples, ou podendo-a ter representado acrescentado alguma informação não verificada na pesquisa e construído frases simples e complexas; duas crianças (TF, TM) estavam no nível “Razoável”, tendo representado a informação, construindo, apenas, frases simples e/ou, com dificuldade, frases complexas; três crianças (D, LA, IM) estavam num nível “Fraco”, tendo demonstrado dificuldades em representar a informação construindo, apenas, frases nominais e/ou, com ou sem dificuldade, frases simples; uma criança (LE) estava num nível “Muito Fraco”, não tendo conseguido, ou revelado muita dificuldade em representar a informação selecionada para o seu tema, construindo, apenas, frases nominais. Considera-se assim que, de um modo geral, o grupo conseguiu tratar a informação, tendo - após a I lhes comunicar a informação que tinham selecionado para incluir no livro-,

formulado frases coerentes, revelando, contudo, algumas crianças dificuldade em construir frases simples e/ou complexas, o que afetou o seu desempenho nessa tarefa.

Categoria 6 – Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa

Por fim, ainda relacionado com competências em LI, segue-se a análise e interpretação dos dados referentes à **categoria 6**, onde se pretendia verificar o desempenho dos participantes na partilha de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa.

O grupo demonstrou um desempenho “Razoável” – 3,4 (Tabela 15, Anexo 11) – considerando-se, quase, entre os níveis “Razoável” e “Bom”, tendo a maioria um desempenho positivo (15) (Gráfico 7).

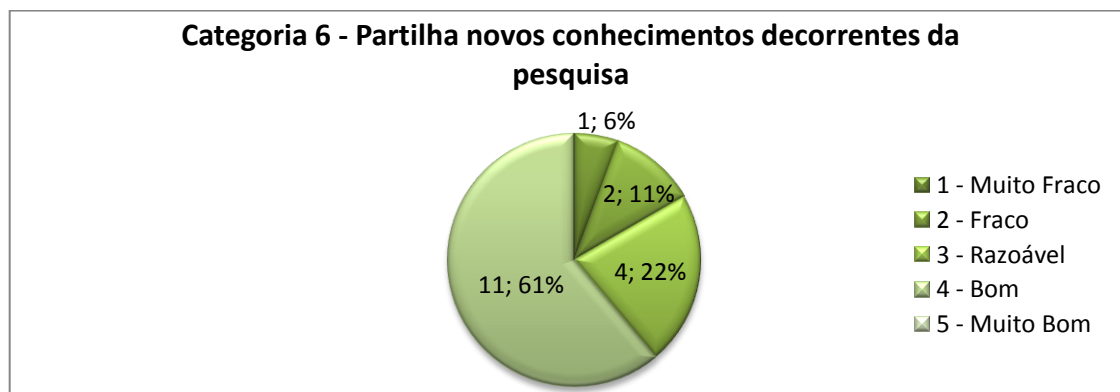


Gráfico 7 - Desempenho dos participantes na categoria 6

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

Conforme se pode observar no Gráfico 7, de um modo geral, o grupo partilhou novos conhecimentos decorrentes do projeto em que foi envolvido: onze crianças atingiram um nível “Bom”; quatro, um nível “Razoável”; duas, um nível “Fraco”; e uma criança atingiu, apenas, o nível “Muito Fraco”.

Estes dados relativos à categoria 6 resultaram do tratamento e organização da informação obtida na fase 6, onde se pretendia que os participantes evidenciassem as aprendizagens que tinham efetuado no projeto e visualizassem o livro informativo em diferentes formatos digitais. Nos primeiros dois momentos desta fase pretendia-se verificar se os participantes tinham adquirido novos conhecimentos sobre o tema pesquisado. Assim, inicialmente, com o intuito de auscultar as aprendizagens e opiniões

das crianças sobre a produção do livro digital, a I reuniu com cada criança na BE para uma entrevista (semiestruturada). Nesta 2.ª entrevista individual, para esta categoria interessava verificar o desempenho das crianças quanto a indicarem o que tinham aprendido com a pesquisa (objetivo 16, Tabela 4). No momento seguinte, a I reuniu, à vez, com cada pequeno grupo de trabalho, com o intuito destes confirmarem a validade das suas respostas na reunião inicial, onde tiveram de enunciar as conceções que tinham sobre o seu tema, colocar questões sobre o que queriam saber e indicar várias fontes de informação pesquisáveis, entre outros aspetos não considerados na análise de dados desta categoria. A I confrontou cada criança com o que tinha dito naquela reunião, sobre o que pensava saber sobre o seu tema. A maioria das crianças mostrava-se animada em transmitir o que sabia sobre o seu tema e, ainda, gostava de mostrar o que também sabia sobre o tema dos colegas, quando diferente. Entende-se que foi um momento de satisfação para o grupo e que deveria ter ocorrido mais vezes, no final da pesquisa em cada fonte de informação, dado que, através da partilha da informação recolhida, cada criança iria validar e consolidar as suas aprendizagens, e alargar o seu conhecimento pela partilha dos colegas sobre os diferentes temas.

Nesta categoria, nenhuma criança atingiu um nível de desempenho “Muito Bom”, tendo onze crianças do grupo partilhado, no máximo, dois conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicado pelo menos duas tarefas que desempenhou no mesmo, ou tendo partilhado, pelo menos, três conhecimentos e uma tarefa (Tabela 15, Anexo 11). Tal poderá ter acontecido por ter passado algum tempo desde a pesquisa nas diferentes fontes, eleição e tratamento da informação até aos dois momentos em que as crianças tinham de transmitir os seus conhecimentos (2.ª entrevista e reunião final com o pequeno grupo). Naquele intervalo de tempo, as crianças terão sido envolvidas noutras atividades, noutras aprendizagens, e naquele momento da partilha poderiam não estar lembradas do que tinham feito antes.

Dessas onze crianças, a maioria (6) indicou duas tarefas, duas crianças indicaram três, e três crianças indicaram, apenas, uma tarefa. Relativamente à nomeação das tarefas, considera-se que tal poderá ter sido feita atendendo às que mais lhes marcaram, positiva ou negativamente, ou por terem sido envolvidas mais tempo na mesma, ou por

terem sido das últimas tarefas a serem executadas. Assim, dez crianças referiram a pesquisa, embora só alguns tenham indicado as 3 fontes de informação, o que leva a crer que essa tarefa possa ter sido a mais nomeada por ser o foco do trabalho, “a pesquisa”. Das onze crianças, a SA foi a única que não mencionou a pesquisa nas fontes de informação, mas, também, foi a única a referir que gravou a voz referente ao texto produzido, talvez por ter sido esta a tarefa que mais gostou, ou por ter sido das tarefas mais recentes. O mesmo se entende que terá acontecido com as cinco crianças que mencionaram que escreveram o título. Quatro crianças referiram a escolha das imagens, e uma criança referiu que produziu o texto, considerando-se, nestes casos, que poderá ter sido por ser a tarefa que mais gostaram de fazer.

Relativamente aos conhecimentos que os participantes partilharam, apesar de na avaliação do desempenho nesta categoria se considerarem evidências quantitativas, mais do que a quantidade interessava a qualidade dessas produções. Assim, de seguida, serão descritos alguns conhecimentos evidenciados por algumas destas crianças que atingiram o nível “Bom”, em especial das que fizeram sobre o mesmo tema:

- Relativamente às crianças IS e SI, cujo tema era “como nascem os bebés”

Num primeiro momento (ou seja, aquando da 2.ª entrevista) a criança IS disse: “aprendi que se corta e depois cai e fica assim” (referiu-se ao umbigo, mostrando como ficou o seu); “já não me lembro, foi há muito tempo”; o bebé está “nove” meses na barriga; o bebé aparece dentro da barriga da mãe “com uma sementinha do pai e da mãe”; o bebé “vai crescendo em cada mês”; dentro da barriga da mamã ele dorme, mas “às vezes abre os olhos e também faz coisas: chucha o dedo; dá cambalhotas; dá pontapés”; a mãe consegue ver se é menino ou menina “através da ecografia”; “eu não sabia nada disso” (referindo-se à ecografia). A criança IS mostrava-se bastante animada em transmitir o que sabia, mas estava ansiosa por ver vídeos sobre o seu tema (que a I lhe tinha prometido mostrar no fim do trabalho). A I procurou que todas as crianças vissem um vídeo sobre o seu tema, dado que, inicialmente, se revelou do interesse de algumas crianças e a I considerou que seria uma mais-valia para o trabalho de pesquisa, promovendo o interesse de cada um pelo seu tema.

Nesse primeiro momento a criança SI disse: “Já pesquisei algumas coisas”; o bebé aparece na barriga da mamã “com as sementes do pai e da mãe”; o bebé nasce “pelo pipi ou pela barriga”; o bebé está “nove” meses na barriga da mamã. A criança IS revelava-se atenta nesta entrevista.

Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo - “Corpo Humano”), a I confrontou a criança IS com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:

I- [A criança IS] “disse que “nascem pelo pipi da mamã”. Só pelo pipi da mamã?”

IS- “Vagina!”

SI – [A criança respondeu ao mesmo tempo que a IS] “Não! Às vezes nascem pela barriga, outras vezes pelo pipi.”

(...)

I - [Referindo-se ao que a criança IS tinha dito na 1.^a reunião antes da pesquisa] ““Tem uma coisa que está dentro da barriga da mamã e vai para o bebé para ele ficar mais gordinho”. Como é que se chama isso?”

IS- “Cordão umbilical!” [respondendo toda entusiasmada]

A criança SI concordou que era cordão umbilical.

A investigadora confrontou o grupo com as afirmações que tinham feitos duas criança sobre o tempo que o bebé está dentro da barriga da mãe (9 meses ou 2 meses) e a criança SI concordou que eram 9 meses.

- Relativamente às crianças LA e MM, cujo tema era “Lisboa”

Num primeiro momento (ou seja, aquando da 2.^a entrevista) a criança LA disse: Lisboa fica “em Portugal”; Lisboa fica “longe” de Viana; tem “muitas” casas; tem “o estádio da Luz”, “do Benfica”; “tem o Jardim Zoológico”. A criança LA mostrava-se atenta, mas parecia cansada.

Nesse primeiro momento, a criança MM disse: “Aprendi nos livros”; “Aprendi a fazer livros”; “Jardim Zoológico”; “Uma cidade muito grande”; “muitas casas”; “muitas escolas” (não encontrou esta informação na pesquisa). A criança parecia estar atenta.

Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo - “Lisboa”), a I confrontou a criança LA com o que ela pensava, inicialmente, sobre o seu tema:

I- “Lisboa tem um jardim zoológico. Afinal é verdade?”

LA- [Acenou com a cabeça dizendo que sim] “A criança IS já foi e contou-nos.”

(...)

I- “(...) disse que tem um jardim com animais do mar.”

LA- “É verdade.”

I- “É? Viste isso na tua pesquisa?”

LA- “Eu vi.”

I- “Sim?”

LA- “Vi. Eram golfinhos [concluindo].”

Neste segundo momento a I confrontou a criança MM com o que ela pensava, inicialmente, sobre o seu tema:

I- “Tem o Estádio da Luz.”

MM- “Sim, é muito verdade!”

I- “Disseste que tinha a estátua do Eusébio.”

MM- “É verdade!”

I- “Disseste que Lisboa pertencia a Portugal.”

MM- “É verdade.”

(...)

I- “Disseste que tinha estátuas.”

MM- “É verdade.”

I- “Disseste que as árvores são maiores.”

MM- “É verdade.”

I- “Estás a mentir, não viste árvores...”

MM- “Não, mentira..”

I- “Pois, não sabes... [referindo-se ao facto de não ter pesquisado sobre isso].”

(...)

A I disse ainda que, inicialmente, a criança MM tinha dito que Lisboa tinha mais do que mil pessoas, e a criança confirmou acrescentando:

MM- “É verdade.”

I- “Quantas tem então?”

MM- “Tem finitos [Entende-se que a criança, possivelmente, queria dizer infinito, com o intuito de referir que tinha muitas pessoas].”

(...)

A I questionou, ainda, a criança MM se afinal – como ele pensava antes da pesquisa – Lisboa tinha muitas bibliotecas, e a criança respondeu:

MM- “É verdade.”

I- “Olha o teu nariz a crescer. Tu chegaste a pesquisar isso?”

MM- “Não. Mentira.”

A criança mostrava-se entusiasmada naquela reunião com o seu grupo de trabalho.

Interessa, também, verificar os conhecimentos partilhados por outras crianças (MF, TM) que tinham atingido o mesmo nível de desempenho (“Bom”), em comparação com outras (IM, D) que fizeram o trabalho sobre o mesmo tema, mas que tiveram um desempenho inferior (“Razoável”):

- Relativamente às crianças MF e IM, cujo tema era o “arco-íris”

Num primeiro momento (ou seja, aquando da 2.ª entrevista) a criança MF disse: “Aprendi que o arco-íris aparece quando está sol e chuva”; “no fim da chuva”; “Sete” cores do arco-íris; “vermelho”, “laranja”, “amarelo, depois verde, anil, depois azul, e violeta”. A criança MF mostrava-se interessada.

Em contraponto, a criança IM, apesar de parecer ter adquirido alguns conhecimentos, revelava-se distraída e confusa: “Já sei as cores que ele tem, tem sete”; “azul, anil, rosa [errado], preto [errado], verde, cor-de-laranja, castanho [errado]”; “a chover e quando está sol” (para aparecer o arco-íris).

Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo – “Natureza”), a I confrontou a criança MF com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:

I- “Afinal são seis cores?”

MF- “São sete!”

I- “Lembraste quais são as cores? Tu dizias [na 1.ª reunião do grupo] que era o vermelho, laranja, amarelo, violeta, azul e verde. Faltava uma que é o...”

MF- “É o anil!”

Depois de no questionamento à MF se dizerem todas as cores do arco-íris, a I questionou a IM sobre o número de cores e quais, ao que a criança respondeu, corretamente, à exceção do violeta, tendo-o chamado de roxo.

- Relativamente às crianças TM e D, cujo tema era as “plantas”

Num primeiro momento (ou seja, aquando da 2.^a entrevista) a criança TM disse: “Descobri que algumas têm o caule frágil”, “as flores”, e outras têm o caule “forte” que são as “árvores”; “E aprendi que os frutos crescem quando” “as flores transformam-se em frutos”, “e quando estiverem vermelhinhos já podemos comê-los”; “Não há nada verde. Só há algumas maçãs que são verdes”; “Descobri que as plantas seguram-se com a raiz”; “mete-se uma sementinha” e, depois, começa a ganhar “uma raiz” e depois, “crescem as primeiras folhas”. A criança revelava-se um pouco cansada, mas interessada na tarefa.

Já a criança D revelava falta de concentração e/ou confiança no que dizia. Nesse primeiro momento ela disse: “Que as plantas são árvores” (não se soube explicar); o caule da árvore é “o tronco”; a flor transforma-se em “fruto” (só com ajuda); A planta alimenta-se com “a água”.

Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo - “Natureza”), a I questionou a criança TM se tinha descoberto o nome do “pauzinho” das flores, tendo a criança respondido, corretamente, “caule”. A I questionou, ainda, a criança sobre outra informação que ela tinha encontrado na pesquisa sobre o seu tema:

I- “Como respiram as plantas?”

TM- “Pelas folhas [fazendo gestos para exemplificar, movimentando os braços de dentro para fora].”

Nesse segundo momento, a I confrontou a criança D com o que ela pensava, inicialmente, sobre o seu tema, mas esta não sabia:

I- “Já sabes como se chama esse pauzinho [caule]?”

D- “Raiz! Tronco?”

Revela-se, também, interessante observar como outras crianças (A, TF), que tiveram um nível de desempenho inferior (“Fraco”) e pesquisaram sobre o mesmo tema (“cavalos”), partilharam as aprendizagens decorrentes do trabalho de pesquisa. Relativamente à criança A, torna-se difícil avaliar, corretamente, o seu desempenho nesta categoria dado que na 2.ª entrevista, talvez por esta se revelar impaciente porque queria ir brincar (estava a decorrer a hora do prolongamento (ATL) e conseguia ouvir o barulho vindo da sala do ATL), a I não colocou a questão que permitia verificar o que a criança A tinha aprendido. Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo - “Animais”), a I confrontou-a com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:

I- [Criança A] “disseste que os cavalos, às vezes correm rápido e às vezes correm devagar. Conseguieste ver isso na tua pesquisa?”

A- [A criança ficou pensativa e disse que] “Não.”

Durante a reunião, a criança A não mostrou vontade em participar no diálogo do grupo.

Relativamente à criança TF, também se revela difícil avaliar corretamente o seu desempenho dado que ela faltou no segundo momento e num primeiro respondeu, simplesmente: “Aprendi palavras novas”, “e coisas novas que eu não sabia sobre cavalos e a natureza toda”. Mostrava-se um pouco distraída, talvez por a entrevista estar a decorrer na hora do prolongamento (ATL) e a criança conseguir ouvir o barulho vindo da sala do ATL.

Tendo as respostas destas duas crianças sido vagas, e como só tinham indicado uma tarefa, a I considerou que apenas atingiram um nível de desempenho “Fraco”.

A criança LE, uma vez mais, teve um desempenho “Muito Fraco”. Num primeiro momento (ou seja, aquando da 2.ª entrevista), a criança disse: “Vi muitos animais”; (Não sabia indicar o país onde ela vivia e onde ficava situada Lisboa). Num segundo momento (ou seja, na reunião final com o pequeno grupo - “Lisboa”), a I confrontou-a com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:

I- “(...) tinha lojas?”

A criança acenou com a cabeça a dizer sim.

I- “Sim? Chegaste a ver isso na tua pesquisa?”

A criança LE acenou com a cabeça a dizer sim, no entanto, ela não tinha pesquisado sobre isso. A criança revelava dificuldade em se concentrar e/ou entender o que lhe pediam.

Em suma, no que concerne à categoria 6, os participantes tiveram os seguintes desempenhos (Tabela 15, Anexo 11): onze crianças atingiram um nível de desempenho “Bom”, tendo, pelo menos, partilhado dois conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicado duas tarefas que tivesse desempenhado no mesmo, ou tendo, pelo menos, partilhado três conhecimentos e indicado uma tarefa; quatro crianças atingiram um nível “Razoável”, tendo, pelo menos, partilhado um conhecimento e indicado uma tarefa; duas crianças atingiram um nível “Fraco”, tendo partilhado, apenas, um conhecimento e não indicado tarefas, ou não tendo partilhado novos conhecimentos e, indicado, apenas, uma tarefa; uma criança, apenas, atingiu um nível de desempenho “Muito Fraco”, não tendo adquirido, ou não tendo partilhado, novos conhecimentos, e nem tendo indicado tarefas. Nenhuma criança atingiu um nível “Muito Bom”, não tendo partilhado, pelo menos, três conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicado quatro tarefas que tivesse desempenhado no mesmo (pesquisar em livros, revistas e internet; escolher o texto e imagens; gravar a voz referente ao texto; escrever o título) De um modo geral, o grupo partilhou novos conhecimentos decorrentes do seu envolvimento no projeto, referindo pelo menos um conhecimento que adquiriu sobre o seu tema e uma tarefa que tenha desempenhado em todo o trabalho de elaboração do livro informativo. Tal demonstra que, de alguma forma, as crianças estavam cientes da sua participação no projeto. Entende-se, ainda, que as crianças não terão transmitido ainda mais conhecimentos por não se estarem a lembrar naqueles momentos, dado que entretanto teriam sido envolvidas noutras atividades fora deste projeto.

Síntese da análise das primeiras seis categorias

Dada a quantidade de dados analisados, surgiu a necessidade de se fazer o seguinte resumo referente às seis categorias – que se traduzem em competências em LI:

– Verificou-se que as crianças participaram, ativamente, no presente projeto de LI, afirmando-se, assim, que é possível trabalhar a LI na Educação Pré-Escolar. O grupo

revelou ter desenvolvidas competências informacionais satisfatórias, tendo um desempenho “Razoável” no projeto, atingindo um valor médio de 3,4 (Tabela 15, Anexo 11), podendo-se, quase, considerar que estava entre os níveis “Razoável” e “Bom”. A maioria dos participantes (15) teve um desempenho positivo no projeto de LI, tendo sido a média mais elevada a de 4 crianças, com o valor 4. Seis crianças estavam num nível “Razoável” e nove crianças acima desse nível, mais especificamente: sete crianças num nível “Bom” (entre 3,7 e 4); duas crianças entre o nível “Razoável” e “Bom” (3,5); Três crianças tiveram um desempenho negativo, tendo sido a média mais baixa a de uma criança, com o valor 1, ou seja, um nível de desempenho “Muito Fraco” e duas crianças estavam entre o “Fraco” e o “Razoável” (2,7 e 2,8) (Tabela 15, Anexo 11; Gráfico 1). Entende-se, assim, que as estratégias utilizadas no projeto de LI poderão ter sido adequadas para desenvolver competências informacionais nessas crianças do pré-escolar.

– Conforme se pode verificar no Gráfico 8, em todas as categorias (1, 2, 3, 4, 5 e 6), a maioria dos participantes teve um desempenho positivo (15, 16 15, 16, 14 e 15, respetivamente), ou seja, entre os níveis “Razoável” e “Muito Bom”, podendo-se, assim, considerar que tinham desenvolvidas as seguintes competências: indicaram um tema pertinente que pretendessem pesquisar e colocaram questões nesse sentido; indicaram diferentes fontes de informação que se pudessem usar para pesquisar; recolheram informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet; selecionaram, da informação recolhida, informação relevante sobre o seu tema; trataram a informação selecionada como relevante; partilharam novos conhecimentos decorrentes da pesquisa.

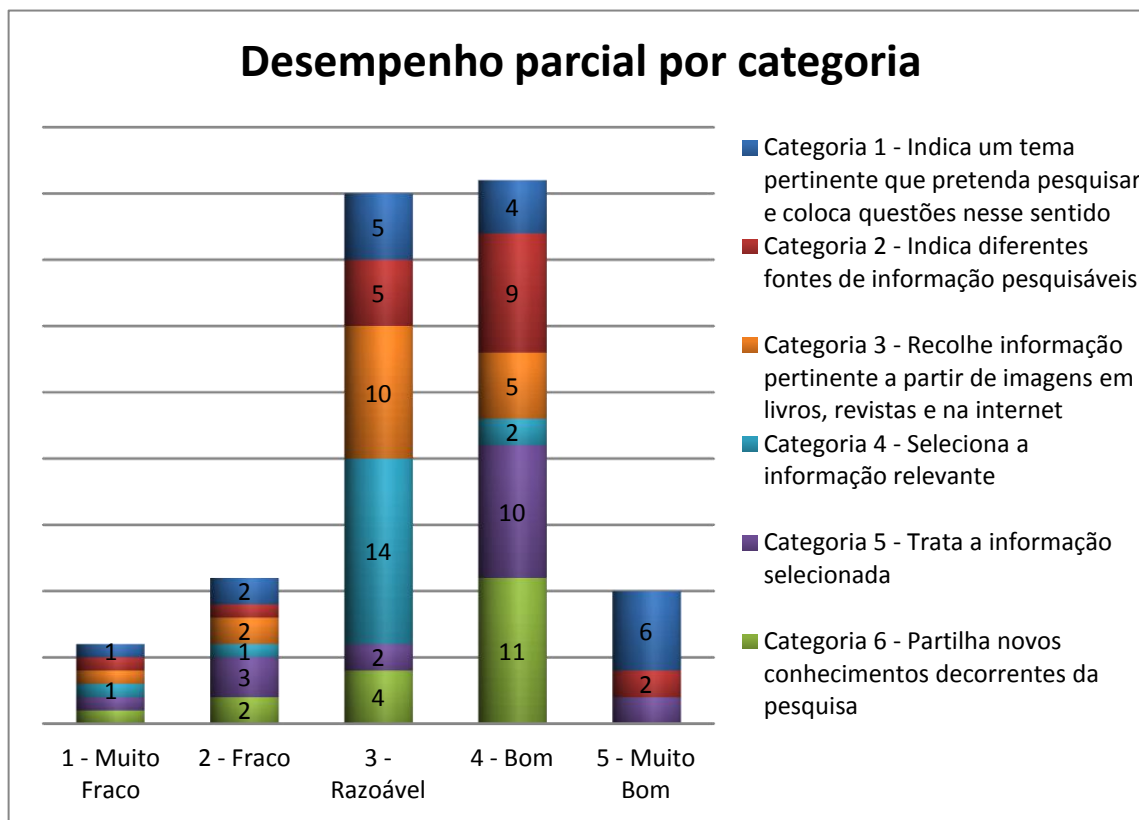


Gráfico 8 – Desempenho parcial dos participantes, por categoria

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

– Conforme se pode verificar no Gráfico 9, a categoria 1 foi onde os participantes obtiveram um desempenho mais elevado – 3,7; “Bom” – e a categoria 4, o mais baixo – 2,9; “Razoável” (Tabela 15, Anexo 11), revelando que as crianças não tinham dificuldade em escolher um tema do seu interesse que fosse pesquisável e em colocar uma ou mais questões que pretendessem pesquisar sobre o mesmo, mas tinham alguma dificuldade em selecionar informação que fosse adequada ao seu tema.

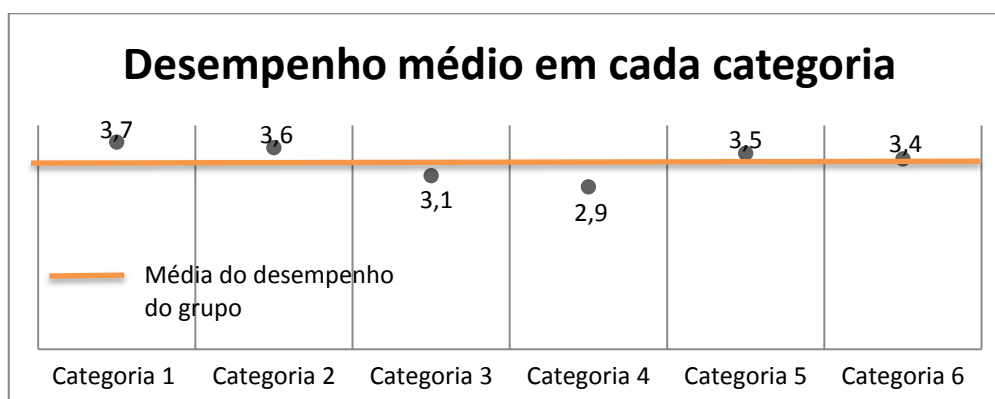


Gráfico 9 - Desempenho médio dos participantes em cada categoria

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 15 (Anexo 11)

– Na categoria 1 e 2 foi onde se revelou um maior desempenho do grupo – 3,7 e 3,6, respetivamente (Gráfico 9) -, entendendo-se que o facto das crianças poderem pesquisar sobre um tema do seu interesse e usar fontes de informação que as cativassem, contribuiu para que fossem mais eficientes.

Na categoria 1, observou-se que, de um modo geral, o grupo escolheu temas pertinentes e colocou pelo menos uma questão apropriada sobre o mesmo. Desde logo, aquando da 1.ª tentativa (1.ª entrevista) de obter da criança a indicação de um tema que fosse do seu interesse pesquisar, 15 participantes indicaram um tema pertinente, tendo 9 aproveitado as ideias decorrentes da exploração de livros e revistas (da Visão Júnior) na atividade anterior (Figura 25), revelando-se, assim, essa estratégia útil. A maioria das crianças (12) colocou questões pertinentes sobre o seu tema, mas, apenas, uma criança colocou mais do que uma questão (colocou 2 questões), tendo as outras onze crianças colocado, apenas, uma questão. Seis crianças - cujo desempenho foi “Muito Bom” - colocaram a(s) questão(ões) na 1.ª e/ou 2.ª tentativa (ou seja, aquando da 1.ª entrevista e/ou da 1.ª reunião do pequeno grupo), e as outras seis crianças - cujo desempenho foi “Bom” ou “Razoável” - na 3.ª, 4.ª e 5.ª tentativa (ou seja, aquando da pesquisa em livros, revistas e/ou internet).

Relativamente à categoria 2, inicialmente, de um modo geral, o grupo parecia não entender o que a I pretendia com a questão “onde poderiam pesquisar a informação sobre o seu tema”, ou parecia, simplesmente, não saber que características deveriam ter as fontes de informação para que se pudesse encontrar a informação pretendida. No entanto, no final do projeto, constatou-se que, de um modo geral, as crianças pareciam compreender que se precisassem de aceder a informação sobre algo, poderiam fazê-lo, pelo menos, através de livros, revistas e da internet. O grupo teve um “Bom” desempenho, tendo sido o valor médio 3,6, podendo-se quase considerar que estava entre o nível “Razoável” e o “Bom”, demonstrando as crianças que compreenderam a função de algumas fontes de informação. Os desempenhos mais altos obtidos, nesta categoria, foram alcançados por onze crianças (2 “Muito Bom”; 9 “Bom”) que indicaram as três fontes de informação que utilizaram para pesquisar. No final do projeto, na 2.ª entrevista, apenas três crianças indicaram as três fontes (livros, revistas e internet),

corretamente, tendo oito crianças indicado livros, revistas e computador (em vez de internet). Entende-se que, possivelmente, para estas crianças a internet e o computador eram a mesma coisa, dado que cada vez que acediam à mesma era através daquele equipamento (ou da *tablet*). No entanto, neste estudo entende-se que o correto a considerar após a pesquisa era a “internet” (em vez do computador).

– No projeto de LI, nas categorias 3 e 4 foi onde o grupo teve um desempenho mais baixo – 3,1 e 2,9, respetivamente (Gráfico 9). As crianças mostraram alguma dificuldade em recolher informação pertinente referente ao seu tema, através de imagens, e de seleccionar, após indicação da I do que tinham recolhido, a que seria relevante. No caso da recolha da informação, tal poderá ter ocorrido por as crianças não terem conhecimentos suficientes sobre o tema a pesquisar que lhes permitissem identificar imagens sobre o mesmo – e.g. as crianças que pesquisaram sobre Lisboa e a que pesquisou sobre a primavera. Por outro lado, poderão ter recolhido informação não pertinente e não ter considerado outra que era, simplesmente, porque não gostavam. Este motivo também se considera relativamente à seleção de informação adequada sobre o tema, considerando-se, que nestas idades, as crianças privilegiavam os gostos pessoais, em detrimento da necessidade de considerar informação, realmente, útil sobre determinado o tema.

Na categoria 3, o nível de desempenho foi razoável, sendo o valor médio 3,1. Apesar das crianças estarem cientes que tinham de pesquisar sobre o seu tema através da observação de imagens, dado que ainda não sabiam ler, entende-se que, apenas, cinco crianças – que obtiveram um nível “Bom” – poderão ter, em algum momento, considerado imagens atendendo a critérios válidos (e.g. tentativa de dar resposta ao que se pretendia saber sobre o tema em questão, ou confirmar as ideias iniciais sobre o mesmo). A maioria das crianças (10 que obtiveram um nível “Razoável”), tendo recolhido informação pertinente e não pertinente, poderá não ter considerado alguma que, também, era pertinente, parecendo considerar imagens sem atender a um critério válido. Reitera-se, assim, que de um modo geral, que as crianças poderiam estar a escolher as imagens porque, simplesmente, gostavam.

Quase a totalidade dos participantes mostrou curiosidade e ânimo na pesquisa, principalmente, em revistas e na internet. Na pesquisa em revistas da Visão Júnior, a

maioria das crianças partilhava, entusiasmada, o que tinha encontrado sobre o seu tema, o dos colegas ou outros temas, com a I e os colegas, parecendo que, de facto, aquela revista, tinha artigos que as cativava.

Na categoria 4, onde a média do desempenho alcançado pelos participantes foi mais baixa – 2,9 –, a maioria (16) teve um desempenho positivo, tendo 14 um nível “Razoável”. Interessava que as crianças seleccionassem informação e imagens relevantes que atendessem a critérios válidos. Contudo, apesar da maioria ter considerado informação relevante, as crianças que mais se aproximaram daquele objetivo – apenas duas no nível “Bom” –, em relação às imagens, é que poderão ter considerado de entre as imagens que recolheram, no máximo, duas imagens sem atender a um critério válido (e.g. ilustrar o que tinha referido para o texto sobre o tema pesquisado). Contudo, foi visível que algumas crianças também elegeram imagens adequadas ao texto que tinham produzido. Porém, dado que, de um modo geral, a I, aquando da seleção final das imagens a incluir no livro – que ocorreu após as crianças terem produzido as frases sobre o seu tema – não questionou o motivo da escolha de cada uma das imagens, não foi possível confirmar se o intuito das crianças era atender, ou não, a critérios válidos.

– Nas categorias 5 e 6 foi onde a maioria das crianças obteve resultados mais elevados (10 e 11 “Bom”, respetivamente) (Gráfico 8), mas também mais crianças obtiveram desempenhos negativos (4 e 3, respetivamente), pelo que se situaram entre o “Razoável” e o “Bom”, com os valores médios de 3,5 e 3,4, respetivamente. O grupo não demonstrou, assim, grande dificuldade no tratamento da informação anteriormente seleccionada para o seu tema, nem demonstrou dificuldade na partilha de novos conhecimentos decorrentes do seu envolvimento no projeto.

Relativamente à categoria 5, apesar da maioria dos participantes (14) ter um desempenho positivo, apenas duas crianças (nível “Muito Bom”) é que apresentaram, fidedignamente, a informação seleccionada para o seu tema, construindo frases simples e complexas. Seis crianças também apresentaram a informação, construindo frases simples e complexas, não apresentando, no entanto, fidedignamente, a informação, dado que acrescentaram informação que não decorreu da pesquisa com a I – talvez por falta de concentração. Considera-se que, de um modo geral, o grupo conseguiu tratar a

informação, tendo - após a I lhes comunicar a informação que tinham elegido para incluir no livro informativo -, formulado frases coerentes, revelando, contudo, algumas crianças dificuldade em construir frases simples e/ou complexas, o que afetou o seu desempenho nessa tarefa.

Por fim, na categoria 6, a maioria dos participantes (15) teve um desempenho positivo, quatro crianças atingiram um nível “Razoável” e 11 crianças alcançaram, apenas, o nível “Bom”, partilhando, no máximo, dois conhecimentos decorrentes do trabalho de pesquisa e indicado, pelo menos, duas tarefas que desempenhou no mesmo, ou tendo partilhado, pelo menos, três conhecimentos e uma tarefa. De um modo geral, as crianças referiram pelo menos um conhecimento que adquiriram sobre o seu tema e uma tarefa que tenham desempenhado em todo o trabalho de elaboração do livro informativo. Tal demonstra que, de alguma forma, as crianças estavam cientes da sua participação no projeto. Entende-se, ainda, que as crianças não terão transmitido ainda mais conhecimentos por não se estarem a lembrar naqueles momentos, dado que, entretanto, teriam sido envolvidas noutras atividades fora deste projeto. Pois durante o projeto, elas mostravam entender a informação que lhes era transmitida, reproduzindo-a oralmente. Na última reunião do pequeno grupo, onde a I confrontou cada criança sobre o que pensava saber, inicialmente, sobre o seu tema, a maioria das crianças mostrava-se animada em transmitir o que sabia sobre o seu tema e, também, gostava de mostrar o que sabia sobre o tema dos colegas, quando diferente. Considera-se que foi um momento de satisfação para o grupo e que deveria ter ocorrido mais vezes, no final da pesquisa em cada fonte de informação, dado que, através da partilha da informação recolhida, cada criança iria validar e consolidar as suas aprendizagens, e alargar o seu conhecimento pela partilha dos colegas sobre os diferentes temas.

– De um modo geral, os participantes demonstraram estar atentos e entusiasmados em participar nas atividades propostas no presente projeto, revelando-se as estratégias adequadas para os motivar. No entanto, algumas, ou até várias vezes, a concentração e interesse dos participantes poderão ter sido afetados por estar barulho decorrente das atividades de outro projeto a decorrer na mesma sala (BE) (com outras crianças do grande grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar num projeto em que cada

uma das crianças participava várias vezes) e/ou, simplesmente, estar a decorrer a hora do intervalo do almoço (entre as 12:30 e as 13:30) ou a hora do prolongamento (ATL) (entre as 15:30 e as 18:30). As crianças poderiam, também, querer (voltar a) participar naquele projeto, querer brincar, ou, simplesmente, estar cansadas.

Categoria 7 – Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI

Atendendo a que numa das questões de investigação se pretendia saber “que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação”, segue-se a análise e interpretação de dados referentes à **categoria 7**. Os dados resultam do tratamento e organização da informação obtida na fase 6, onde se pretendia que os participantes evidenciassem as aprendizagens que tinham efetuado no projeto e visualizassem o livro informativo em diferentes formatos digitais (Tabela 16, Anexo 12). Num primeiro momento – na 2.ª entrevista –, para esta categoria interessava que os participantes indicassem o que tinham aprendido e gostado, ou não, na pesquisa (objetivo 16, Tabela 4) e que compreendessem a importância do trabalho que tinham realizado, indicando a utilidade do livro informativo que tinham ajudado a produzir (objetivo 17, Tabela 4). Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões aos participantes: “Lembraste o que é pesquisar?”; “Fazer este livro deu muito trabalho?”; “O que gostaste de fazer neste trabalho todo de fazer o livro?”; “O que não gostaste de fazer?”; “Para que achas que vai servir este livro que ajudaste a fazer? Interessa para quê?”. Relativamente à questão sobre o significado do termo “pesquisar”, à semelhança do que grande parte das crianças tinha indicado no início do projeto (na 1.ª entrevista), para elas o significado estava intimamente relacionado com os livros ou computadores, notando-se que, após o projeto (na 2.ª entrevista) as crianças já indicaram, também, como fontes de informação as revistas e a internet (Gráfico 10). De grosso modo, a maioria (10 crianças) entendia que pesquisar era “pesquisar ou ver nos livros, revistas, na internet e/ou nos computadores”, mantendo-se, comparativamente com o início do projeto, cerca de um terço do grupo (6 crianças) com a ideia que pesquisar era “descobrir, aprender, ver coisas”. É interessante verificar a associação que, inicialmente, quatro crianças fizeram entre as palavras “pesquisar” e “pescar” – tendo uma, depois,

abandonado esta ideia referindo que pesquisar era “ver as coisas”. Apesar do significado que lhe atribuíram estar errado, as crianças revelaram ter desenvolvida a consciência fonológica ao nível da rima e da aliteração (repetição da mesma sílaba ou fonema no início da palavra). Após o projeto, já não foi atribuído aquele significado.

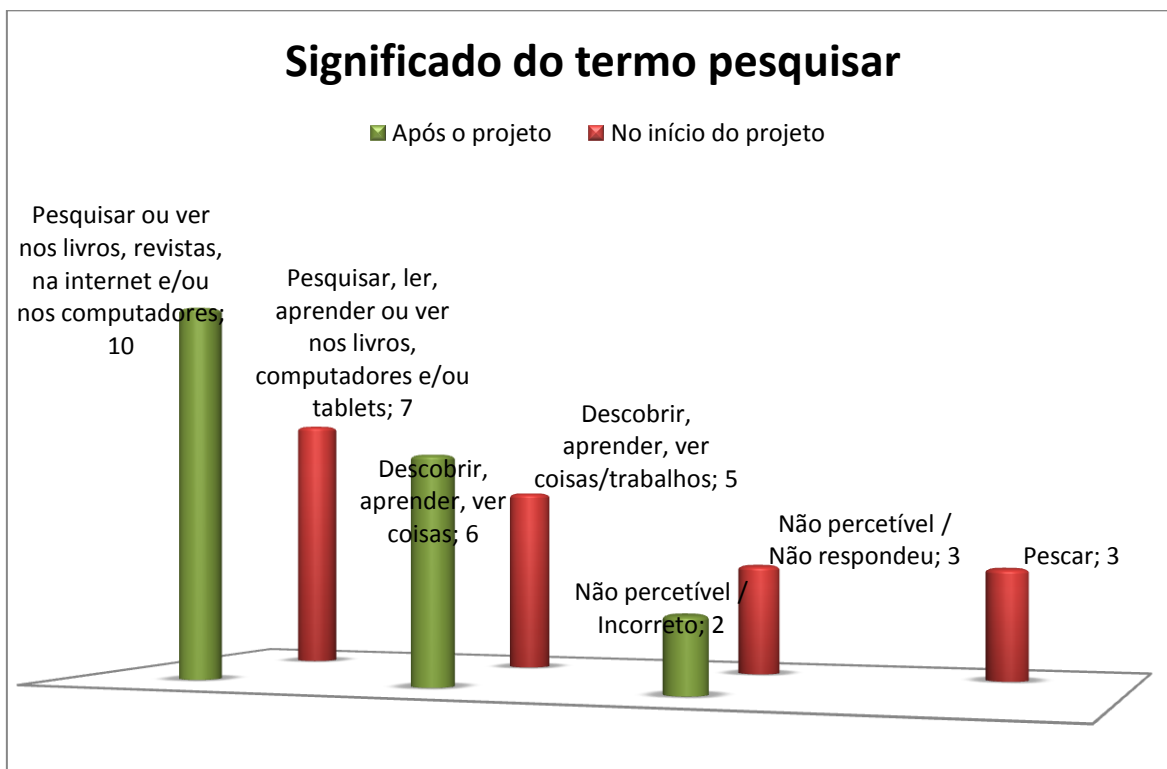


Gráfico 10 - O significado do termo pesquisar para os participantes

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 6 e da Tabela 8 (compilados na Tabela 16, Anexo 12)

Relativamente à questão se o livro lhes tinha dado muito trabalho a fazer, metade dos participantes referiu que não deu muito trabalho, quatro crianças referiram o contrário, duas referiram “mais ou menos” e outras duas “um bocadinho” ou “um pouquinho” (Tabela 16, Anexo 12). Atendendo a que as crianças despenderam bastante tempo no projeto, dado que tinham de realizar diversas tarefas, sendo várias um pouco demoradas, considera-se que elas poderão ter respondido que não deu trabalho, ou que deu pouco, atendendo a que tinham gostado de ser envolvidas no projeto, ou porque, simplesmente, não se lembravam das diferentes tarefas que tinham executado.



Gráfico 11 - Entendimento dos participantes quanto ao trabalho que deu fazer o livro
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Quando questionadas sobre o que gostaram mais de fazer em todo o trabalho de elaboração do livro: oito crianças referiram a pesquisa em livros, nos computadores e/ou na internet; seis crianças disseram que gostaram de tudo; uma criança disse que gostou de elaborar o texto sobre o seu tema; outra referiu que gostou de escrever o título da sua parte no livro; e duas crianças não especificaram ou não foi perceptível o que queria nomear (“muita coisa”; “ver o Oceanário”) (Tabela 16, Anexo 12). Confirma-se, assim, que a maioria das crianças teve satisfação em participar no projeto, podendo estas terem ficado cativas por o tema a pesquisar ser do seu agrado – dado que foi escolhido por elas - assim como pelas fontes de informação que utilizou. Pois pôde-se observar que as crianças mostraram entusiasmo na pesquisa nas diferentes fontes, em especial, nas revistas e na internet.

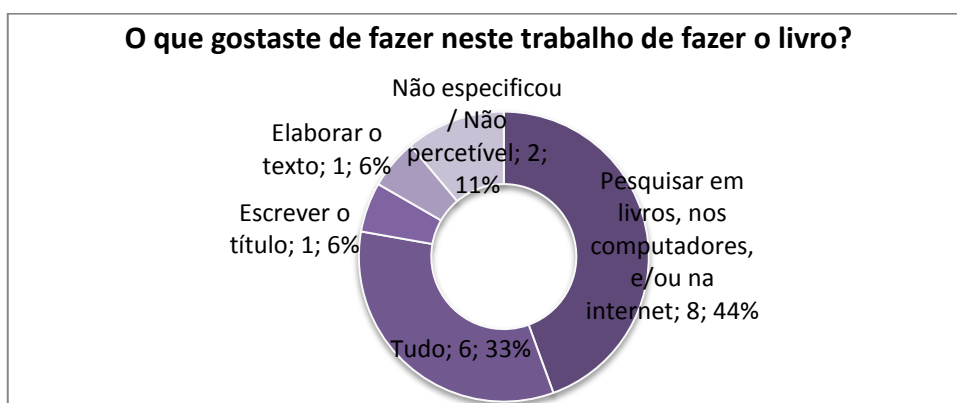


Gráfico 12 - O que os participantes gostaram de fazer em todo o trabalho de elaboração do livro
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Do que não gostaram de fazer em todo o trabalho, seis crianças, desde logo, não fizeram qualquer indicação dado que tinham gostado de tudo: cinco crianças não gostaram de pesquisar em livros e/ou revistas, talvez por não terem encontrado qualquer informação sobre o seu tema, ou terem encontrado, apenas, uma; quatro crianças não indicaram qualquer tarefa que não tivessem gostado; uma criança não gostou de gravar a voz referente à “leitura” do seu texto; outra criança não gostou de fazer o desenho na folha de registo, referente ao seu tema, que teve de preencher com a família, em casa; outra criança não gostou de ter encontrado uma informação, particular, sobre o seu tema (mais concretamente, de “ouvir as letras dos cavalos que morreram”, referindo-se a uma parte da pesquisa que abordou esse tópico) (Tabela 16, Anexo 12).



Gráfico 13 - O que os participantes não gostaram de fazer em todo o trabalho de elaboração do livro

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Para esta categoria, interessava, ainda, verificar o entendimento dos participantes quanto à utilidade que atribuíam ao livro informativo do qual, também, eram autores. Na maioria, foram indicados motivos relacionados, diretamente, com elas: quase metade das crianças (7) referiram que servia para elas lerem, verem e/ou aprenderem; seis referiram que servia para elas mostrarem o que tinham feito; duas crianças referiram que servia para outras pessoas lerem e ensinarem aos filhos; uma criança referiu que o livro iria servir para outras pessoas comprarem e lerem; duas crianças indicaram motivos não perceptíveis (“Para pôr na capa”, “Para arrumar”; “Para levar para casa?”) (Tabela 16,

Anexo 12). Confirma-se que a maioria das crianças estava ciente do seu envolvimento no projeto, notando-se o sentido de autoria das crianças com aquelas afirmações, e entendiam que era para aprender ou verem/lerem o que tinha sido feito.

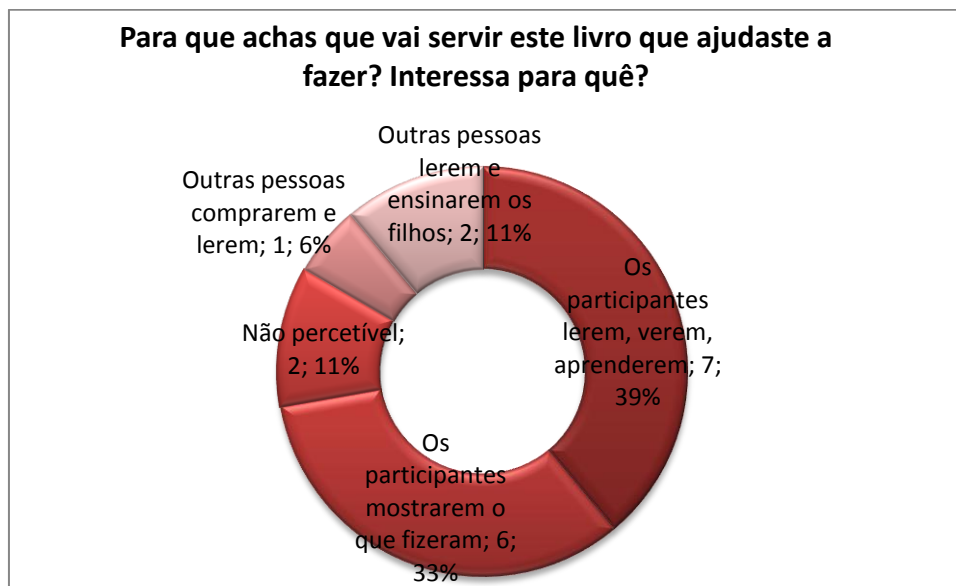


Gráfico 14 - Entendimento dos participantes quanto à utilidade do livro informativo que fizeram
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Num segundo momento da fase 6, na reunião final com cada pequeno grupo (Figura 40), a I pretendia que as crianças, entre outros aspetos não relevantes para esta categoria, reconhecessem algumas características dos livros digitais e indicassem algumas vantagens e desvantagens dos mesmos em relação aos livros em papel (objetivo 19, Tabela 4). Com esse intuito, foram colocadas quatro questões aos participantes (Tabela 16, Anexo 12): “Porque acham que o livro só foi feito no computador?”; “Qual acham que se estraga mais depressa, um livro em papel ou um livro digital (um livro que esteja no computador)?”; “Acham que é mais caro o livro em papel ou o que é feito no computador?”; “Acham que dava para colocar a voz que vocês gravaram para o vosso livro, no livro em papel?”. Sendo as questões feitas em grupo, o número de respostas obtidas foi, visivelmente, menor, comparativamente às obtidas nas entrevistas individuais, mas notou-se que algumas crianças souberam indicar, corretamente, algumas características dos livros digitais e vantagens e desvantagens em relação ao livro em papel.

Relativamente à primeira questão, onde interessava que os participantes dissessem porque achavam que o livro apenas tinha sido feito no computador, não tendo sido impresso em papel (Tabela 16, Anexo 12): o motivo indicado por uma criança foi “porque não rasga assim tanto” (fazendo os gestos de rasgar); outra criança disse “porque no computador é mais depressa e, assim, nós conseguimos escrever no computador, conseguimos porque tem as letras, estão desenhadas”; outra disse “porque não dá para gravar a voz nos livros em papel”; e outra disse “porque é mais fixe” do que em papel. Apesar de serem poucas as respostas, à exceção desta última, todas as outras respostas mostravam que as crianças tinham representações coerentes sobre o livro digital, podendo-se confirmar nas respostas às questões que se seguem.

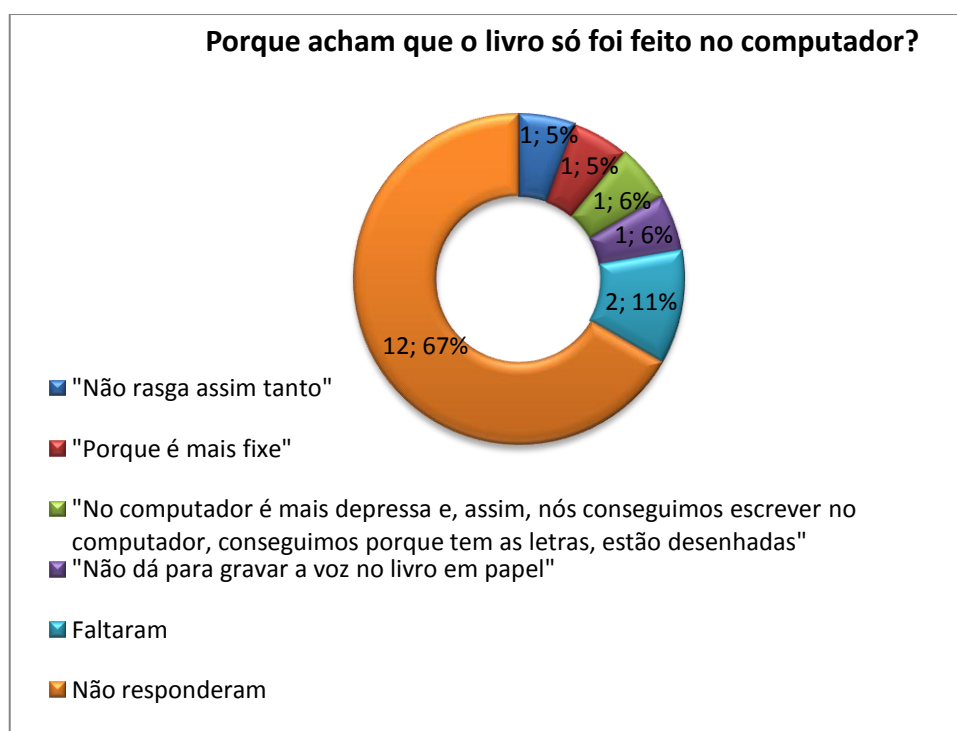


Gráfico 15 - Entendimento dos participantes quanto ao motivo do livro ser, apenas, digital
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Relativamente à questão quanto à degradação do livro digital, comparativamente com o livro em papel - tendo a maioria faltado ou não respondido - seis crianças indicaram, corretamente, que em papel se degrada mais depressa, alertando, inclusive, uma criança que “em papel pode-se rasgar”(Tabela 16, Anexo 12).

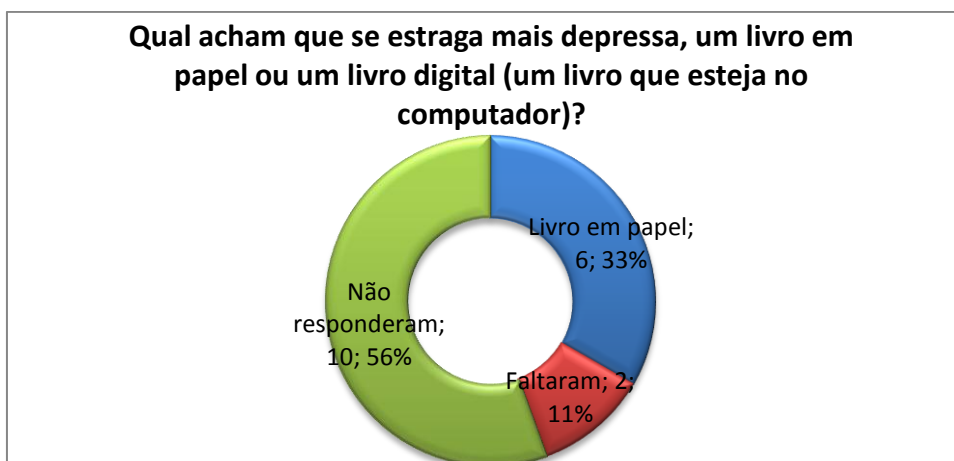


Gráfico 16 - Entendimento dos participantes quanto à degradação do livro digital vs livro em papel
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

À terceira questão – em que mais de metade (10) faltou ou não respondeu – cinco crianças responderam, corretamente, que o livro em papel é mais caro que o livro digital, tendo três crianças respondido que no computador é que era mais caro (Gráfico 17). Neste último caso, as crianças poderão ter considerado que o livro digital era mais caro, talvez por o associarem ao computador e entenderem que este equipamento é mais caro que um “mero” livro em papel.

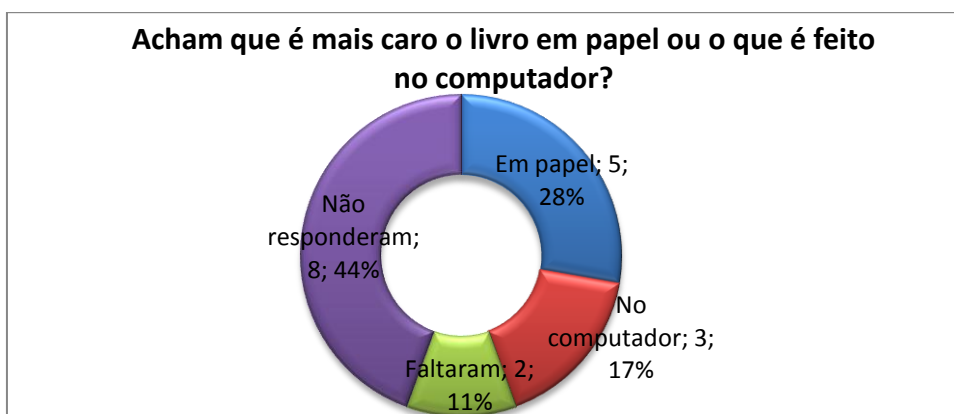


Gráfico 17 - Entendimento dos participantes quanto ao custo do livro digital vs livro em papel
 Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Numa última questão relacionada com as características e vantagens ou desvantagens do livro digital e em papel – à semelhança das questões anteriores -, a maioria (11) não respondeu, ou não foi questionada por ter faltado ou por esquecimento da I (no caso do um grupo) (Gráfico 18): quatro crianças responderam, corretamente, que no livro em papel não dava para acrescentar a voz que eles tinham gravado com a

“leitura” do texto sobre a sua parte no livro; três crianças consideravam que dava para acrescentar aquele áudio ao livro em papel. Possivelmente, estas três crianças não entenderam o que lhes foi perguntado, ou estavam distraídas, respondendo sem pensar bem no assunto.

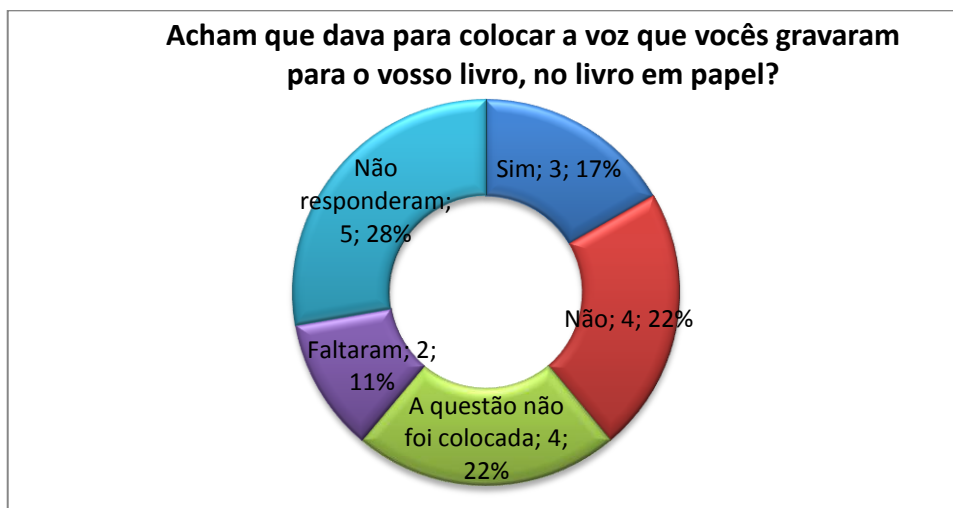


Gráfico 18 - Entendimento dos participantes quanto ao se poder colocar a voz da "leitura" do texto nos livros em papel

Nota: Os dados utilizados para o presente gráfico constam da Tabela 16 (Anexo 12)

Em suma, referente à categoria 7, onde se pretendia verificar a visão geral que os participantes tinham sobre o projeto em que tinham sido envolvidos, constatou-se que várias crianças gostaram de participar no projeto, principalmente, na pesquisa sobre o seu tema nas diferentes fontes de informação, considerando metade das crianças que não deu muito trabalho. Verificou-se que várias crianças estavam cientes, minimamente, da utilidade do livro informativo que tinham produzido, tendo considerado que serviria, principalmente, para elas lerem, verem, aprenderem e mostrarem o que tinham feito. Várias crianças valorizavam o livro informativo digital, identificando características e vantagens do mesmo, comparativamente ao livro em papel. Afirma-se, apenas, que “várias” e não a “maioria” das crianças demonstrou estes aspetos, dado que várias crianças não responderam, ou tiveram opiniões diversas, sendo, de um modo geral, as maiorias obtidas pouco significantes comparativamente ao grande grupo.

Conclusões

Para finalizar esta parte referente ao projeto de investigação será feita, de seguida, uma síntese da reflexão realizada ao longo do estudo, sendo apresentadas as principais conclusões do mesmo de modo a dar resposta às questões de investigação, por forma a esclarecer o problema que o motivou. Serão, ainda, salientados os contributos do estudo para a prática profissional e, ainda, as limitações do mesmo.

Conclusões do Estudo

A partir da análise e interpretação dos dados obtidos no presente estudo, em que um grupo de dezoito crianças, finalistas do pré-escolar, integrou um projeto de LI, pode-se concluir que é possível trabalhar a LI na educação pré-escolar. Esta foi a primeira de quatro questões de investigação que se entendeu que permitiriam *compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de LI*. Dado que a curto prazo, a maioria das crianças iria ingressar no ensino formal, tendo brevemente de reconhecer quando a informação era necessária e de aceder, produzir e usar, criticamente, a informação, interessava envolvê-las, ativamente, em atividades integradoras que promovessem a emergência da LI, por forma a favorecer o sucesso escolar num futuro próximo.

De modo a dar resposta àquelas quatro questões de investigação, tinham sido definidos quatro objetivos que representavam estratégias a serem alcançadas por forma a entender a problemática do estudo, pelo que, naturalmente, também serão consideradas nas conclusões que se apresentam.

Com o propósito de responder à questão se **é possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar**, como ponto de partida para a obtenção desta resposta, foi definido como objetivo *despertar o interesse das crianças pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação* (objetivo 1 do estudo). Como propunha o documento que serviu de base ao presente projeto – o Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico – Aprender com a biblioteca escolar – foi visível, naquelas crianças, o desenvolvimento precoce da “capacidade de procurar e produzir informação, valorizando

os documentos informativos (em formato impresso e digital)” (MEC, GRBE, 2012, p.54). Foi possível verificar que no projeto desenvolvido neste estudo, tendo a investigadora como mediadora, a maioria das crianças indicou um tema pertinente que pretendesse pesquisar e colocou questões nesse sentido; indicou diferentes fontes de informação que se pudessem usar para pesquisar; recolheu informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet; selecionou, da informação recolhida, informação relevante sobre o seu tema; tratou a informação selecionada como relevante; partilhou novos conhecimentos decorrentes da pesquisa.

Atendendo a que se trata de um grupo no nível pré-escolar, não se esperava ou exigia, no presente estudo, que as competências desenvolvidas pelas crianças fossem mais complexas. Como refere Dudziak (2003), o desenvolvimento das competências em LI é um processo de aprendizagem contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência, pelo que, dado que poderão existir diferentes concepções da LI, poderão, também, considerar-se diferentes níveis de complexidade da mesma. Assim, se considerarmos, por exemplo, que a LI está, “apenas”, relacionada com a capacidade de “reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (ALA, 1989, citada por Cordeiro, 2011, p.23), relativamente a essas competências, o grupo em estudo teve um desempenho muito razoável.

Há ainda a referir que, no presente estudo, na pesquisa de informação na internet, a I não selecionou, previamente, *sites* fidedignos, ou esperou que as crianças atendessem a esse aspeto. O que interessava era verificar competências ao nível do questionamento, importando investigar que palavras-chave as crianças iriam querer colocar no motor de busca (Google) para encontrar informação sobre o seu tema, e investigar se elas iriam, de seguida, recolher informação pertinente a partir de imagens, para, depois, selecionarem a informação que consideravam relevante, a partir da leitura pela I sobre a informação que tinham recolhido. E nestes aspetos, a maioria teve um desempenho positivo.

Outra questão formulada com o intuito de compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de LI foi a de verificar **que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da**

Informação em crianças do pré-escolar, tendo-se determinado para o projeto *criar momentos que permitissem desenvolver competências de LI* (objetivo 2 do estudo). Antes de mais, desenvolveram-se atividades que promoveram essas competências – descritas no início das conclusões do estudo –, e que pretenderam ir ao encontro dos interesses dessas crianças e requereram a participação ativa das mesmas, embora mediada pela I. Neste sentido, no projeto as crianças puderam escolher o tema que pretendiam pesquisar ficando, desta forma, motivadas para a pesquisa. Atendendo à curiosidade inata das mesmas, considerou-se que se o tema fosse escolhido por elas, iria facilitar o seu envolvimento no projeto. Assim, esperava-se que utilizassem a linguagem para, como refere Sim-Sim (1998), além de identificarem assuntos, colocassem problemas, formulassem questões e procurassem respostas. De facto, a maioria das crianças, com mais ou menos dificuldade, colocou pelo menos uma questão pertinente sobre o seu tema e recolheu informação pertinente nas fontes de informação estipuladas, assim como mostrou interesse em participar nas restantes tarefas que promoviam o desenvolvimento daquelas competências informacionais.

Outro aspeto relacionado com aquelas estratégias, - atendendo a uma das recomendações do Grupo de Peritos de Alto Nível da Comissão Europeia (2012, p.2) para garantir elevados níveis de literacia, onde propunha que as Bibliotecas Escolares deveriam “dispor de materiais de leitura atraentes e interessantes para todos os grupos etários” e que “a utilização das TIC e a leitura digital devem ser incentivadas na sala de aula e em casa”-, procurou-se neste estudo que, também, as fontes de informação a utilizar fossem cativantes àquelas crianças do pré-escolar. Pois considerava-se que a forma de pesquisa, também, poderia ter implicações na motivação das crianças para a realização dessa tarefa. De facto, parece ter resultado, dado que as crianças se mostraram motivadas na pesquisa nas diferentes fontes (livros, revistas e internet), tendo quase a totalidade das crianças mostrado entusiasmo, principalmente, na pesquisa em revistas da “Visão Júnior” – recomendada pelo PNL – e na internet. Na pesquisa em revistas, a maioria das crianças partilhava, entusiasmada, o que tinha encontrado sobre o seu tema, o dos colegas, ou outros temas, com a I e com os colegas (do pequeno) grupo. Aquando da fase de recolha de informação na internet - embora não estivesse

inicialmente previsto - no final da mesma, dado que, decorrente da pesquisa ou por interesse de algumas crianças, se revelou importante ver um ou mais vídeos sobre o tema a pesquisar, a I considerou interessante mostrar a cada criança um vídeo sobre o seu tema. Constatou-se que ficaram animadas com essa visualização, ficando motivadas para o prosseguimento das tarefas seguintes de seleção e tratamento da informação relevante.

Outra estratégia utilizada no projeto passou por as crianças sentirem o seu trabalho valorizado. Elas estavam cientes da sua autoria num livro que os familiares (e as outras crianças do grande grupo) iriam poder ver, e tiveram oportunidade de mostrar as aprendizagens que fizeram com este projeto, tendo-as transmitido, de forma direta ou indireta, em diferentes momentos. Desde logo, numa primeira oportunidade em que a I reuniu, à vez, com cada pequeno grupo, com o intuito destes confirmarem a validade das suas respostas na reunião inicial - onde tiveram de enunciar as conceções que tinham sobre o tema que tinham escolhido, colocar questões sobre o que queriam saber e indicar onde poderiam pesquisar-, a maioria das crianças mostrou-se entusiasmada em transmitir o que sabia sobre o seu tema e, também, mostrava animada o que sabia sobre o tema dos colegas, quando diferente. Nos dois momentos seguintes, onde as crianças puderam ver valorizado o seu trabalho, também mostraram ânimo: o livro informativo digital que produziram – "UM LIVRO QUE SABE TUDO sobre..." – foi dado a conhecer à comunidade educativa em dois formatos digitais (no Calaméo e como vídeo), em particular, às crianças, respetivos familiares, e equipa educativa. As crianças gostaram de ver o trabalho que tinham elaborado, mas vibraram ainda mais quando ouviram a sua voz na "leitura" do texto que tinham produzido sobre o seu tema.

Outro aspeto importante para que fosse possível trabalhar a LI na educação pré-escolar, foi a mediação da I nas diferentes fases de implementação do projeto. Desde logo, antes das crianças terem de indicar um tema que gostariam de pesquisar, a I promoveu uma atividade em que as crianças tinham de explorar e apresentar, a pares, um livro e uma revista da "Visão Júnior" ao grupo. Considera-se que tal poderá ter ajudado metade do grupo a escolher o tema, dado que indicou ideias aí abordadas. Para ajudar uma minoria que não tinha escolhido um tema pesquisável, a I promoveu uma

segunda oportunidade - na reunião do grande grupo -, tendo essas crianças conseguido escolher um tema pertinente e cerca de metade do grupo mudado de tema, pelo que se considerou que no final dessa fase todas as crianças estariam satisfeitas com o tema a pesquisar. O apoio da I também foi importante na fase da recolha de informação sobre cada um dos temas, tendo validado as opções das crianças quanto aos sítios onde poderiam realizar aquela tarefa e como. As crianças estavam/ficaram cientes que a procura de informação teria de ser realizada através da observação de imagens, dado que ainda não sabiam ler formalmente. Quanto às fontes de informação, inicialmente, a I registou as que as crianças consideravam que poderiam ser utilizadas, mas depois foi ela que as escolheu atendendo aos interesses das crianças, e adequabilidade, variedade, e disponibilidade dos materiais. O suporte da I foi ainda mais importante nas fases de seleção e tratamento da informação relevante, dado que as crianças ainda não sabiam ler formalmente. Aqui, a leitura da informação pela I, era indispensável para que as crianças pudessem prosseguir no projeto.

Com o presente estudo procurou-se, também, investigar **que conhecimentos construiriam as crianças em projetos de Literacia da Informação**, procurando, assim, a investigadora envolvê-las em atividades que *promovessem a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação* (objetivo 3 do estudo). Em todo o projeto, pretendeu-se que as crianças coconstruíssem o seu pensamento sendo envolvidas, ativamente, nas atividades propostas, com o intuito de – como propõe Cordeiro (2011) no seu estudo das competências informacionais de estudantes do 2.º e 3.º ciclos – elas desenvolverem as suas habilidades de pensamento crítico. Além de ampliarem os seus conhecimentos através de um projeto que foi ao encontro dos seus interesses, tendo a investigadora interferido o mínimo possível enquanto mediadora, elas também desenvolveram, de certa forma, a sua autonomia na aprendizagem, assim como a capacidade crítica em relação à informação sobre o seu tema que tinham de selecionar como relevante. Como se espera para o final da educação pré-escolar, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estas crianças mostraram-se capazes de, com mediação, através de tecnologias da informação e comunicação (TIC) – e de outros meios

de pesquisar informação (livros e revistas) -, procurar e tratar a informação a partir da investigação, seleção, análise e síntese de dados (MEC, DGE, 2012).

Assim, para responder àquela questão de investigação, a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos no projeto conclui-se que as crianças adquiriram alguns conhecimentos sobre o tema que pesquisaram e, eventualmente, sobre o de algum colega, e desenvolveram algumas competências ao nível do reconhecimento da necessidade de determinada informação, e acesso, recolha, seleção e tratamento da mesma - ou seja, competências em LI.

Na última entrevista individual e noutro momento em que as crianças, também, tiveram oportunidade de transmitir, diretamente, os conhecimentos que tinham construído com o projeto – na última reunião com o pequeno grupo – constatou-se que maioria teve um desempenho razoável, tendo partilhado dois ou três conhecimentos sobre o tema que tinha pesquisado e indicado, apenas, uma ou duas tarefas desempenhadas no projeto. Conclui-se que relativamente às aprendizagens sobre o seu tema e sobre as tarefas que realizou no projeto, as crianças terão retido, aparentemente, poucos conhecimentos. Fica a dúvida, em especial quanto à elaboração do livro, se elas iriam conseguir mencionar as tarefas necessárias para a sua execução, dado que foi muito reduzido o número de tarefas indicado por elas. Além disso, relativamente à nomeação das tarefas, acredita-se que a pesquisa nas diferentes fontes terá sido a mais nomeada por ter sido a tarefa na qual as crianças estiveram mais tempo, ou por ter sido a que mais gostaram.

Relativamente às competências informacionais que as crianças desenvolveram com o projeto, no que concerne ao acesso à informação, a maioria já não referiu fontes de informação incorretas, mas sim corretas (livros, revistas, internet), à exceção do computador, em quase metade do grupo. Considera-se que, possivelmente, para essas crianças a internet e o computador eram a mesma coisa, dado que cada vez que as oportunidades de acesso à mesma ocorriam eram através daquele equipamento (ou da *tablet*, fora do projeto).

Acredita-se, assim, que - diferente do que apuraram Terra e Sá (2007) no seu estudo com crianças do 1.º ciclo, onde 32% consideraram opções incorretas (teletexto),

demonstrando que não compreendiam a função da informação – a maioria do grupo em estudo, em próximas atividades que envolvam a necessidade de solucionar uma determinada informação, conseguirá selecionar, pelo menos, uma fonte de informação adequada.

Relativamente às capacidades de recolher informação pertinente a partir de imagens em diferentes fontes de informação e de selecionar, dessa informação, a que era relevante para o seu tema, o grupo demonstrou um desempenho positivo, mas baixo. Concluiu-se com este estudo que, de um modo geral, as crianças com cerca de cinco anos, num trabalho de pesquisa, ao terem de considerar informação pertinente, privilegiam os seus gostos pessoais em detrimento da necessidade de considerar informação realmente útil. Grande parte do grupo considerou, em algum momento, informação não relevante para o seu tema, incluindo imagens pouco apropriadas, e algumas crianças não consideraram alguma que também era pertinente incluir, o que leva àquela dedução. No entanto, tendo as crianças considerado, em grande parte, informação adequada ao tema que estavam a pesquisar, e tendo a I as alertado, ao longo das diferentes fases, que tinham de recolher e selecionar informação importante sobre o seu tema, conclui-se que o envolvimento dessas crianças no projeto poderá ter contribuído para elas ficarem minimamente sensibilizadas para a relevância que aquela informação deveria ter.

Ainda em resposta àquela questão relativa aos conhecimentos que as crianças do pré-escolar construíram através do projeto em LI descrito neste estudo, relativamente à capacidade de tratar a informação selecionada, verificou-se que o grupo teve um desempenho bastante razoável, não demonstrando, a maioria, grande dificuldade nessa tarefa formulando frases coerentes. Considera-se que o desempenho de algumas crianças, nessa tarefa, poderá ter sido afetado negativamente por estas terem dificuldade em construir frases simples e/ou complexas, ou, simplesmente, não estarem concentradas. De qualquer forma, conclui-se que a participação ativa das crianças nessa fase em que - com o apoio da I enquanto leitora da informação selecionada e escriba do texto a produzir-, formularam as frases a incluir no texto referente ao seu tema, poderá ter contribuído para o progressivo domínio da linguagem – indicado nas OCEPE (ME, DEB; 1997)-, alargando o seu vocabulário e produzindo frases mais corretas e complexas.

Por fim, para compreender atitudes e comportamentos dessas crianças da educação pré-escolar ao projeto de LI, procurou-se verificar **que opiniões iriam as crianças revelar sobre o projeto em Literacia da Informação**, envolvendo-as em atividades que pudessem *promover a valorização do livro informativo e o trabalho de pesquisa* (objetivo 4 do estudo). Da análise e interpretação dos dados recolhidos no estudo, constatou-se que várias crianças gostaram de participar no projeto, principalmente, na pesquisa sobre o seu tema nas diferentes fontes de informação, considerando metade das crianças que não deu muito trabalho, talvez por terem gostado de participar no projeto ou por se esquecerem das várias tarefas que tiveram de executar. Mostra, assim, que as estratégias utilizadas foram de facto apropriadas para manter o interesse das mesmas em participar, ativamente, no projeto. Relativamente ao que não gostaram, o que se revelou mais significativo foi a nomeação, por cinco crianças, da pesquisa em uma ou duas fontes (livros e/ou revistas) onde elas não tinham encontrado qualquer informação sobre o seu tema, ou tinham encontrado, apenas, uma.

Relativamente ao livro informativo que tinham produzido, verificou-se que várias crianças estavam cientes, minimamente, da utilidade do mesmo, tendo considerado que serviria, principalmente, para elas lerem, verem, aprenderem e mostrarem o que tinham feito. As crianças pareciam valorizar o trabalho em que tinham sido, ativamente, envolvidas. Numa última reunião com cada um dos pequenos grupos, constatou-se que várias crianças valorizavam o livro informativo digital, identificando características e vantagens do mesmo, comparativamente ao livro em papel. Afirma-se, apenas, que “várias” e não a “maioria” das crianças demonstrou estes aspetos, dado que várias crianças não responderam, ou tiveram opiniões diversas, sendo, de um modo geral, as maiorias obtidas pouco significantes comparativamente ao grande grupo.

Tentando compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de LI e, ao mesmo tempo, tentando verificar que estratégias se adequariam e que conhecimentos poderiam construir no mesmo, indo ao encontro do que a IFLA/UNESCO (2006) tinha aconselhado - os professores, quanto à sua cooperação com as bibliotecas - para elevar os níveis de LI, conseguiu-se com o presente projeto: desenvolver nas crianças competências informacionais, tendo aproveitado a curiosidade

das mesmas e conseguido que fossem utilizadores críticos da informação, através da seleção da informação que consideravam relevante; envolver as crianças num trabalho de estudo sobre temas (do seu interesse); e motivar as crianças para a leitura, embora através da I, dado que ainda não sabiam ler formalmente, fazendo, apenas, as crianças – como referem as OCEPE (ME, DEB, 1997) - a “leitura” das imagens no sentido de interpretar a informação. Quando as crianças tinham de seleccionar e tratar a informação relevante sobre o seu tema, elas pareciam valorizar a leitura da I dado que era através da mesma que conseguiam realizar aquelas tarefas, e, assim, considerar a informação necessária à realização do trabalho sobre o seu tema.

Contributos do Estudo para a prática profissional

Este estudo, inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no âmbito da literacia, permitiu facilitar a emergência da linguagem escrita – que, como defendem as OCEPE (ME, DEB, 1998) e Mata (2008), deve ocorrer, precocemente. Tal aconteceu através do envolvimento das crianças em atividades educativas que lhes facilitaram o contacto com diferentes funções do código escrito. Sendo as atividades mediadas pela I, as crianças observaram que se tinha de escrever para:

- não esquecer - qual o tema a pesquisar e quais os outros elementos do grupo; o que queriam saber sobre o seu tema e onde poderiam pesquisar; confrontar o que achavam que sabiam sobre o seu tema, antes de pesquisar, com a informação considerada na pesquisa;

- procurar informação – pesquisar na internet sobre o seu tema através de palavras-chave;

- informar – formular as frases que iriam fazer parte do texto sobre o seu tema, a incluir no livro; indicar o título do livro e de cada um dos temas/partes do mesmo, tendo as crianças escrito, num processador de texto, o título referente à sua parte no livro, através da cópia da(s) palavra(s) escritas pela I num papel.

Na pesquisa na internet, através do computador - que se mostrou ser do agrado daquelas crianças - permitiu-se “a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (ME, DEB, p.72).

Este projeto também contribuiu para a apropriação da leitura, uma competência em desenvolvimento na educação pré-escolar. Como defende Mata (2008) que deve acontecer relativamente a esta apropriação, as crianças foram envolvidas em atividades que promoveram o desenvolvimento de algumas competências nesse âmbito: a criança tinha de compreender o que a investigadora lia sobre o que ela tinha encontrado sobre o seu tema, procedendo, de seguida, à seleção da informação que achava que era relevante; a criança tinha de compreender o que a investigadora lia sobre a informação que ela tinha selecionado como relevante, para conseguir formular, corretamente, as frases sobre o seu tema que iriam fazer parte do texto a incluir no livro informativo; a criança tinha de adquirir novos conhecimentos decorrentes dessa informação selecionada e relacionar essa aprendizagem com as ideias que tinha, inicialmente, sobre o tema ou que queria descobrir. Como refere o Referencial que serviu de base a este projeto (MEC, GRBE, 2012, p.54), desta forma, “a leitura adquire funcionalidade e sentido para as crianças quando têm de ler para aprender (adquirir, organizar e transformar a informação)”.

Limitações do Estudo

No decorrer do projeto, apesar de, geralmente, os participantes demonstraram estar atentos e entusiasmados em participar nas atividades propostas, existia uma inquietação na I que se relacionava com os momentos do dia em que estava a decorrer a maior parte das atividades, assim como, com a presença de outras pessoas na mesma sala onde as mesmas estavam a decorrer (geralmente na BE). Considera-se que nalguns, ou até em vários momentos, a concentração e interesse dos participantes poderão ter sido afetados por estar barulho decorrente das horas do recreio e/ou das atividades de outro projeto a decorrer na mesma sala (com outras crianças do grande grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar num projeto em que cada uma das crianças participava várias vezes), e/ou por, simplesmente, estar a decorrer a hora do intervalo do almoço (entre as 12:30 e as 13:30) ou a hora do prolongamento (ATL) (entre as 15:30 e as 18:30). Considera-se que as crianças poderiam querer (voltar a) participar naquele projeto, querer brincar, ou poderiam, simplesmente, estarem cansadas. Em especial na

hora do prolongamento, a concentração diminuía drasticamente porque as crianças estavam cansadas e, possivelmente, queriam relaxar a ver um filme ou a brincar nas diferentes áreas de interesse, no ATL. Aponta-se, assim, este aspeto como a principal limitação do estudo, considerando-se que o mesmo deveria ter decorrido, apenas, da parte da manhã, no horário das atividades letivas, onde o nível de concentração das crianças estaria mais elevado.

Outra limitação do estudo terá sido o fator tempo, dado que foi pouco o disponível para realizar todas aquelas tarefas descritas naquelas seis fases – embora uma fase fosse preliminar - com as dezoito crianças. Pois grande parte das tarefas foi realizada, à vez, com cada criança, para facilitar a obtenção de dados para o estudo. Como consequência, não foram realizadas algumas tarefas que poderiam ser relevantes para o projeto. Entre outras, não foi possível realizar mais reuniões com cada um dos pequenos grupos – além da realizada no início e no fim do projeto -, em particular, no final da pesquisa em cada uma das fontes de informação (livros, revistas, internet). Esses três momentos poderiam ter servido para consolidar a informação que cada criança tinha recolhido sobre o seu tema e, até, para partilhá-la com o resto do grupo, ampliando, assim, os seus conhecimentos. Neste sentido, aproveitando a ideia proposta pelo Referencial (MEC, GRBE, 2012) que serviu de base para a realização deste projeto - embora relativamente à fase final da pesquisa -, aquela partilha da informação recolhida poderia ser efetuada a partir da sua exposição num mural, organizada em mapas conceptuais e/ou esquemas comparativos, desenvolvendo, assim, as crianças outras competências (e.g. representar gráfica e oralmente, a informação recolhida). Também por o tempo ser escasso, na reunião final com cada pequeno grupo, apenas foi possível verificar algumas das aprendizagens que as crianças tinham feito sobre o seu tema, não dando para afirmar a validade de várias ideias que as crianças tinham, inicialmente, sobre o mesmo. Tal aconteceu porque, na pesquisa em cada uma das fontes de informação, a I não pediu às crianças que tivessem em consideração o que pensavam, inicialmente, sobre o seu tema ou o que tinham indicado que queriam saber. Desta forma, as crianças, apenas, efetuaram a recolha de toda a informação que lhes parecia relacionada com o seu tema, tendo, depois, selecionado a que consideravam relevante. Inicialmente, a I, também,

tinha interesse que, como sugeriu aquele Referencial (MEC, GRBE, 2012), as crianças escrevessem, em pequenos grupos, o texto definitivo num processador de texto. Desta forma era facilitado o contacto com o código escrito, mas, por uma questão (de falta) de tempo, esse contacto foi breve, tendo as crianças, apenas, escrito o título referente à sua parte no livro (ou seja, o tema da sua pesquisa). Se tivesse mais tempo para a realização do projeto, teria, ainda, sido realizada outra tarefa: após a elaboração do texto, teria sido relevante que as crianças tivessem oportunidade de selecionar imagens que correspondessem ao que o texto dizia. Assim, se a criança considerasse que, de entre as imagens que tinha recolhido inicialmente nas pesquisas, nenhuma se adequava, ela poderia pesquisá-las novamente, na internet ou noutra fonte que considerasse mais viável.

Outra limitação está relacionada com o espaço de tempo que decorreu entre algumas tarefas, principalmente, no início do projeto. Dado que este estudo decorreu ao mesmo tempo que a PES II, a I, tendo disponíveis, apenas, três dias da semana, de duas em duas semanas, tinha de tentar conciliar as atividades inerentes ao seu estágio com as relacionadas com o seu estudo. Tal não se revelava fácil porque, enquanto estagiária, tinha de cumprir o plano de atividades e o PCG, e o projeto em LI não se enquadrava nos mesmos. Inicialmente, de um modo geral, da 1.^a entrevista individual e reunião inicial com o grande e pequeno grupo - onde tinha ficado estabelecido o tema que cada criança iria pesquisar, e tinha sido registado o que elas pensavam sobre o seu tema, o que queriam saber e onde poderiam pesquisar -, para a fase da pesquisa, propriamente dita, em livros e revistas decorreram duas a três semanas (início de abril; final de abril; quase meio de maio). Assim, a I teve de relembrar cada pequeno grupo, o que tinha sido dito, inicialmente, antes destes iniciarem a pesquisa nas diferentes fontes de informação. Daí que, a dada altura, a I começou a aproveitar o horário que não era destinado às atividades letivas, ou seja, a hora do almoço e do prolongamento (ATL). Tal opção ficou facilitada por as tarefas, a partir da pesquisa na internet, inclusive, começarem a ser realizadas individualmente, com a I – dado que, desta forma, era mais fácil a I recolher os dados para o estudo, relativos a cada criança.

PARTE III - REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES

A experiência facultada pela Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância (JI), em especial a do 2.º semestre, marcada por uma fase de trabalho árduo, foi essencial para a minha formação inicial como Educadora de Infância. Em PES I tinha consciência que ainda tinha de evoluir, mas no final da PES II é que me apercebi que aprendi ainda mais do que pensava que iria acontecer. Além da responsabilidade de planificar e implementar ações educativas intencionais e consistentes, atendendo ao Plano de Atividades do JI, às OCEPE e às características e interesses das crianças, e de ter de refletir sobre essas ações, a interação com as crianças e com a equipa de trabalho e orientação também me ajudou no meu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Antes de mais, a partilha de ideias e trabalho com o meu par de estágio mostraram-me a real importância do trabalho colaborativo. Através da planificação, observação e intervenção nas sessões implementadas pela minha colega, tive oportunidade de contactar com um outro modo de estar e fazer que enriqueceram, de alguma forma, a minha prática. Outra visão do modo de ser e trabalhar de uma Educadora de Infância foi possível através da Educadora Cooperante que, aquando das nossas implementações, teve várias intervenções que valorizaram as nossas práticas pedagógicas. O seu acompanhamento foi importante na orientação das estratégias a utilizar neste nosso processo formativo.

Outro papel importante neste nosso percurso foi o dos professores supervisores que nos acompanharam semanalmente. Em especial ao longo do 2.º semestre, compreendi a vantagem de ter professores de diferentes áreas e com diferentes opiniões, e de ter de reunir com o supervisor juntamente com outro grupo de estágio: através do apoio pedagógico-didático que os professores supervisores nos proporcionaram, tive oportunidade de recolher e desenvolver diferentes estratégias pedagógicas as quais nunca me tinham ocorrido; e, através da análise, reflexão e discussão sobre as práticas (minhas e das minhas colegas) tive a possibilidade de refletir e reformular as minhas práticas educativas. Sinto que todo o processo de observação, reflexão e análise crítica das implementações foi importante para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica ao meu próprio desempenho na prática pedagógica.

Ao longo da PES tentei ser uma estagiária empenhada, reflexiva e realizar práticas educativas com intencionalidade, pelo que considero que a maioria das minhas implementações correu bem. No decorrer da PES, talvez mais motivada pelo contacto frequente que tinha com as crianças no projeto de investigação, senti - e pude confirmar através da visualização dos vídeos das implementações referentes ao estágio e à investigação-, que a minha postura nas implementações ficou mais natural. Passei a me sentir mais confortável nas intervenções que realizei, dado terem diminuído os constrangimentos iniciais com a presença dos outros elementos da equipa educativa e/ou dos professores supervisores. Nos diálogos que mantive com as crianças, tentei ser clara e que elas se interessassem pelas atividades que ia propondo. De um modo geral, considero que consegui manter uma boa relação com o grupo de crianças e com a equipa de trabalho.

Além destas características que são indispensáveis nesta área, considero que também mostrei ser capaz de me adaptar a situações imprevistas. Penso que o meu maior inimigo em PES II foi não conseguir gerir o tempo que tinha para planificar e preparar os materiais. Tal afetou o meu tempo de descanso e, consequentemente, em alguns momentos do estágio senti-me exausta não aproveitando esta experiência como queria. Percebi a real importância de dormir e os malefícios de uma “direta”. Contudo, apesar de não me sentir bem “a 100%”, penso que consegui manter a postura que era esperada enquanto educadora-estagiária. Sou consciente que algumas particularidades que afetaram o meu estado físico, psíquico e emocional, também se poderão verificar no futuro, enquanto Educadora de Infância, pelo que tenho tentado aprender a gerir estas situações de modo a não afetar o meu desempenho profissional no futuro.

Antes de ingressar no curso já tinha noção que esta profissão, apesar de ser compensadora, também é desgastante dada a atenção que as crianças exigem, mas estou convicta que exercer a função de Educadora de Infância é que me irá realizar profissionalmente.

As crianças também tiveram um papel importante no enriquecimento da minha formação profissional, pessoal e social. Entre outros aspetos, através da observação de carências físicas e afetivas em algumas crianças, comprovei a crescente importância do

papel do Educador de Infância nesta sociedade cada vez mais individualista. Sou consciente que a escola não pode tomar o papel que cabe aos pais de educar e cuidar, mas, infelizmente, penso que antes de mais temos de olhar por essas crianças e tentar preencher essa lacuna de modo a promover e incentivar o desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social de todas as crianças em idade pré-escolar. Dado que tenho dúvidas de como devo proceder nestes casos, oportunamente procurarei obter esclarecimentos nesse âmbito.

Verifiquei que no Jardim-de-infância complementa-se, em grande parte, a ação educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente. Aprendi que é importante “dar voz” às crianças, incentivando-as a falarem de si e das suas necessidades, não tendo algumas delas essa oportunidade em casa. Tal parecia promover a diminuição da ansiedade nessas crianças e a sua integração no grupo e facilidade no relacionamento com elementos da equipa educativa.

Consciente da importância do envolvimento ativo da família na ação educativa para a relação pessoal de afeto e respeito entre os pais/encarregados de educação, educadores e as crianças, foi algo que considerei na minha prática pedagógica e que pretendo continuar a considerar.

Apercebi-me da real importância da transversalidade da área de conteúdo Formação Pessoal e Social nas práticas educativas, assim como da inclusão das áreas de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo. Aprender a respeitar e ajudar os outros, desenvolver a capacidade crítica, a capacidade de tomar de decisões e de expressar o que sente, assim, como desenvolver hábitos de higiene diários, são aspetos que retive como sendo indispensáveis incutir nas crianças.

Consciente do valor da expressão dramática e musical na promoção da socialização e do desenvolvimento da comunicação e criatividade, e após comprovar isso na PES, considero indispensável desenvolver mais competências nessa área, assim como no âmbito da expressão motora.

Relativamente à dramatização, mostrando as crianças interesse por esta área aproveitamos na PES para criar uma área móvel de dramatização com fantoches.

Considero que foi uma boa opção, pois as crianças mostraram-se mais comunicativas e sociáveis, mesmo as mais inibidas. Neste sentido, no futuro, se tiver oportunidade de ser Educadora de um grupo, também proporei a criação desta área se se revelar do interesse dessas crianças.

Eu própria recorri várias vezes a momentos de dramatização que me ajudaram a me libertar e transmitir melhor o que sentia e queria que as crianças entendessem. Considero que no fim da PES II estou mais desinibida e aberta, o que facilitará a minha prática profissional.

Relativamente ao conto de histórias com recurso a livro ou suporte digital, penso que faço uma leitura expressiva, mas sinto que devo aumentar o meu contacto visual com as crianças.

Aquando das implementações no estágio e na investigação, comprovei que elas aprendem mais facilmente quando são envolvidas ativamente nas atividades. Devemos, assim, procurar que a nossa abordagem seja menos expositiva e que promova o pensamento crítico das crianças. Que sejam elas a questionar e a exporem os seus interesses. Conclui, através da PES, que interessa mais o processo de questionamento e de busca de mais “saber” que as crianças vivenciam, do que os próprios conteúdos aprendidos.

Relativamente a esses conteúdos, quando considerei que eram mais difíceis e/ou mórbidos, tentei abordar de outra forma mais interessante para a criança. Recorri a material digital, apresentando ficheiros de vídeo ou documentos em PowerPoint lúdico-didáticos e verifiquei que o contacto com material digital aumenta, de facto, o interesse e compreensão da criança.

No contacto com as crianças verifiquei, também, que o modo como o Educador age ou o tom de voz influencia as respostas e a atenção das crianças. Principalmente no meu projeto de investigação tentei ter cuidado para não influenciar as respostas ou escolhas das crianças.

No projeto de investigação verifiquei a real importância da planificação para organizar o meu trabalho e gerir o tempo. Como estavam três projetos a desenrolar com

o mesmo grupo, fizemos um cronograma que foi o que me valeu para conseguir terminar a recolha de dados a tempo.

Considero que um aspeto negativo da PES foi termos de conciliar o estágio com a investigação. No meu caso, dado que queria compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação, utilizando documentos que estavam na biblioteca e na internet, não dava para integrar o meu projeto na PES II sem que as crianças ficassem um pouco confusas. De modo a não interferir muito com as atividades desenvolvidas no “tempo letivo”, procurei desenvolver a maior parte do meu projeto nas horas de almoço e de ATL nos cinco úteis da semana. Foi um trabalho árduo, mas que me trouxe satisfação, assim como às crianças.

Penso que outra lacuna que tem a PES é a falta de envolvimento dos mestrandos na realização da Ficha de Diagnóstico e o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de cada criança. São documentos obrigatórios importantes para a fase de planificação e implementação, pelo que, não estando integrada essa aprendizagem nesta formação inicial, já procurei frequentar uma formação nesse âmbito. No entanto, tenho consciência que só através da prática é que conseguirei desenvolver essas competências.

Tenho noção que ainda tenho muito que evoluir enquanto Educadora de Infância, mas com a experiência que a PES me proporcionou, através da experimentação de situações concretas em contexto educativo pré-escolar penso que já tenho a formação de base necessária para desempenhar essa função. Considero que essa formação inicial não é o que faz uma Educadora de Infância ter um bom desempenho, pois são necessários outros requisitos mínimos que estão reconhecidos e que penso que possuo (ou procuro possuir): gostar de crianças; ser capaz de estar atenta e compreender as particularidades de cada criança e de as respeitar; de desfrutar com elas dos múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são característicos; ter imaginação e sentido de humor.

O passo que se segue? Procurar realizar este meu sonho e manter atualizadas as minhas leituras e formações nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* [E-Book]. Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em 22 de outubro de 2014 em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

Alçada, I. (coord.), Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura: Relatório Síntese*. Acedido em 17 de abril de 2014 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf>

Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto. Acedido em 6 de fevereiro de 2014 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/34221.pdf>

Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento* (Tese de Doutoramento). Departamento de Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Acedido em 1 de novembro de 2014 em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos_Patr%C3%ADcia%20%81vila.pdf

Baroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Acedido em

16 de abril de 2014 em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3o_final.pdf

Benavente, A. (Coord.), Rosa, A. R., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido em 17 de abril de 2014 em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_pt_metas_curriculares_14_agos_2013.pdf

Calixto, J. A. (2004). Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas. In Homenagem ao Professor Doutor José Marques, *Actas do Colóquio "Do Documento à Informação" e da Jornada sobre Sistemas de Informação Municipal*". Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto. Acedido em 13 de janeiro de 2014 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Câmara Municipal de Viana do Castelo (2013). *Freguesia de Mazarefes*. Acedido em 27 de dezembro de 2013 em <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/freguesia-de-mazarefes>.

Castilho, A. M. M. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas*. (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em 19 de setembro de 2014 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5894/3/ulsd062287_td_tese.pdf

Cordeiro, R. P. F. (2011). *Competências em Literacia da Informação - Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3* (Dissertação de mestrado). Universidade Portucalense, Porto. Acedido em 19 de fevereiro de 2014 em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/86/2/TMEB%206.pdf>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª edição). Coimbra: Almedina.

Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Acedido em 3 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana%20Sara%20Ferraz%20da%20Cruz.pdf>

Dicionário da Língua Portuguesa 2004. (2004). Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa 2011. (2010). Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (Vol. 2). (2001). Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Dicionário do Português Atual – Houaiss, A-F. (2011a). Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss – Edições Culturais.

Dicionário do Português Atual – Houaiss, G-Z. (2011b). Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss – Edições Culturais.

Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf.* [revista Ciência da Informação] [online], 32 (1), 23-35. Acedido em 27 de fevereiro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf>

Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Edição Século XXI (Vol. 18). (2001). Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Fernandes, J. R. F. F. (2007). *Hábitos e Práticas de Leitura de Crianças do Pré-Escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa. Acedida em 20 de março de 2014 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/506/1/DM%20FERN-JR1.pdf>

Ferreira, P. C. F. (2013). Método Fonografema um percurso literácito para a aprendizagem da lectoescrita literácito. In C. Afonso, H. Serra, I. Cunha, Maria dos Reis, P. C. Ferreira, *Atas do Encontro Nacional: A Dislexia em Tese* (pp.10-27). Porto: Departamento de Educação Especial e Psicologia da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Dislex-Associação Portuguesa de Dislexia. Acedido em 29 de março de 2014 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/694/dislex_atas.pdf?sequence=2

Ferreira, C. P. (coord.), Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Acedida em 1 de novembro de 2014 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf

Freitas, M. C. V. (2013, outubro). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Revista Indagatio Didactica*, 5 (2), 1080-1101. Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido em 23 de outubro de 2014 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewFile/2511/2377>

Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gamelas, A. M., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N., & Martins, V. (2006). Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos. In *Actas do 6.º Encontro Nacional* (4.º

Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp.48-55), Universidade do Minho, Braga. Acedido em 3 de março de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13556>

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 312-326. Universidade Fernando Pessoa, Porto. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>

Grupo de Peritos de Alto Nível da Comissão Europeia. (2012). *Comunicado de Imprensa: Grupo de alto nível alerta os Estados-Membros para a necessidade de reduzir a crise de literacia*. Bruxelas/Nicosia. Acedido em 22 de março de 2014 em http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-940_pt.pdf

Horta, M. J., Mendonça, F., & Nascimento, R. (2012). Metas Curriculares das Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido em 18 de abril de 2014 em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_tic_7_e_8_an_o.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [IFLA/UNESCO] (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* (M. J. Vitorino, Trad.). (Obra original publicada em 2002). Acedido em 26 de fevereiro de 2014 em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*

(pp.56-65), Universidade do Minho, Braga. Acedido em 3 de março de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13556>

Leão, T. J. P. (2012). *Práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação; um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). ESE de Paula Frassinetti, Porto. Acedido em 16 de março de 2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/588>

Lomba, S. S. E. (2013). *Trabalho de Projeto – Literacia Informacional numa escola do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em 20 de fevereiro de 2014 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8388/1/ulfpie043361_tm.pdf

Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). Literacia digital e literacia da informação - competências de uma era digital. In *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp.2726-2738), Lisboa. Acedido em 25 de fevereiro de 2014 em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/376.pdf>

Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e sua arte* (M. Maillet, Trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou. (Obra original publicada em 1954).

Martins, R. M. N. C. (2012). *A literacia da Informação: do ideal ao real: estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Acedido em 20 de fevereiro de 2014 em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3188/3/DM_17565.pdf

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Mata, M. L. E. N. (2002). *Literacia Familiar – Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças* (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do

Minho, Braga). Acedido em 16 de março de 2014 em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1659>

Máximo-Esteves. L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica [ME, DEB]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico. Lisboa: Autor. Acedido em 17 de abril de 2014 em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Educação [MEC, DGE]. (2012). *Metas de Aprendizagem. Educação Pré-Escolar / Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Lisboa: Autor. Acedido em 30 de janeiro de 2014 em <http://www.centro-edu-integral.pt/download.php?f=5&key=fa02abf448939d357c9c09198edb2058>

Ministério da Educação e Ciência, Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares [MEC, GRBE]. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Autor. Acedido em 9 de janeiro de 2014 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/681.html>

Ministério da Educação e Ciência, ProjAVI [MEC, ProjAVI]. (2013). *PISA 2012 Portugal: Primeiros Resultados*. Lisboa: Autor. Acedido em 17 de abril de 2014 em [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA_2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA_2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf)

Núcleo Executivo do Conselho Local de Ação Social (CLAS) de Viana do Castelo (2013). *Diagnóstico Social de Viana do Castelo 2013*. Acedido em 6/1/2014 em <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/pesquisa/?cx=003596722443482901496%3Aupfoexulhtm&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&q=diagnostico+social+de+viana+do+castelo+2013>.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (Fifth Edition). (1995). Oxford University Press.

Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 95 - 123. Universidade do Minho, Braga. Acedido em 29 de março de 2014 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19919/2/gracapintoliteracia000083345.pdf>

Pinto, P. A. B. (2012). *Experiências literárias na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1.º e 2.º anos de escolaridade* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Acedido em 3 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22920/1/Patr%C3%ADcia%20Alexandra%20Braga%20Pinto.pdf>

Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Projeto Educativo De Agrupamento De Escolas De Monte Da Ola (2012). Acedido em 2/10/2013 em http://www.escola.com/attachments/article/241/PEA%20FINAL_Mt%20Ola_2012.pdf

Reis, C. (coord), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. Acedido em 17 de abril de 2014 em

http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/programa_portugues_homologado.pdf

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Serrão, A., Ferreira, C. P., & Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Acedida em 22 de março de 2014 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf

Silva, P. P. (n.d.). *História*. Acedida em 27/12/2013 em <http://www.jf-mazarefes.com/?m=historia&id=554>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho, Braga. Acedido em 30 de janeiro de 2014 em <https://sites.google.com/site/faadsaze/home3>

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Terra, A. L., & Sá, S. (2007). Uma análise de comportamento informacional: a utilização dos recursos da biblioteca escolar. *Cadernos BAD*, 2, 82-92. Associação Portuguesa de

bibliotecários, arquivistas e documentalistas. Acedido em 21 de março em <http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Caderno22007/ATerraCBAD207.pdf>

Tomé, M. C., & Bastos, G. (2009). A Biblioteca Escolar e o desafio da literacia da informação. In *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-Americam Forum on Literacies*. Littera/CIED da Universidade do Minho, Braga. Acedido em 13 de março de 2014 em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2141/1/Tome_M_C_Bastos_G.pdf

Treiman, R. (2006). Knowledge About Letters as a Foundation for Reading and Spelling. In R. M. Joshi e P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Acedido em 1 de novembro de 2014 em https://pages.wustl.edu/files/pages/imce/treiman/treiman_2006_-_knowledge_about_letters_as_a_foundation-published.pdf

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) (3.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).

UDC Consortium (2013). *Multilingual Universal Decimal Classification Summary*. Acedido em 28 de setembro de 2014 em <http://www.udcc.org/udcsummary/php/index.php?lang=pt>

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

A aluna **Lígia Daniela Ribeiro Fernandes Gomes** que está a realizar o seu estágio integrado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pretende realizar uma investigação centrada no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem da Escrita. Através deste estudo pretende **compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação**.

Será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

A mestrande,

(Lígia Gomes)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) _____,
declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima descrito.

(Assinatura)

Anexo 2 - Dados referentes à 1.ª entrevista

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

- É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
- Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
- Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
- Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 6 - Dados recolhidos na 1.ª entrevista individual

PARTICIPANTES		1.ª ENTREVISTA						
Código da criança	Notas	1-O que achas que é pesquisar?	2-Diz-me uma coisa sobre a qual gostarias de pesquisar (de procurar mais informação; de saber mais) ¹³ .	3-O que já sabes sobre essa coisa?	4-O que queres saber mais sobre essa coisa?	5-Onde achas que poderás encontrar informação sobre essa coisa?	6-Depois de pesquisares informação sobre essa coisa, o que vais querer fazer com essa informação?	7-Gostavas de fazer um livro em papel ou no computador?
A	Adorava cavalos.	"Pesquisar nos livros"; "Pesquisar nos computadores ou nas <i>tablets</i> ";	"Cavalinhos, ou unicórnios ou burros".	A questão não foi colocada.	Depois da I ter dado algumas ideias a criança disse que queria	"No computador ou no <i>tablet</i> , ou nos livros".	Disse que ia mostrar à criança SA e à criança IM.	"Em papel".

¹³ Na atividade anterior, os participantes tinham explorado e apresentado livros (temas abordados: instrumentos musicais; transportes; estações do ano; água; plantas; animais; cavaleiros e castelos) e revistas (diferentes edições da "Visão Júnior" tendo os participantes selecionado artigos sobre os seguintes temas: crianças em escolas de outros países; animais marinhos (tubarões; baleias; golfinhos, pinguins); Natal).

		“É procurar aquilo que queremos”.			saber como é que os cavalos dormiam de dia e a pé de noite.			
D	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.	“Pesquisar nos livros todos”.	“Aprender a fazer flores com cartolina”; “colares de flores”; “plantas”.	A questão não foi colocada.	Não respondeu.	“No computador”; “na televisão”; “no telemóvel não dá”.	Não respondeu.	A questão não foi colocada.
IS	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia.	“É aprender coisas no computador”; “Descobrir coisas”; “É aprender”.	“Como se faz um vaca de papel”; “meninos pobres de outros países” (noutras escolas).	Disse que sabia pouquinha informação.	Não respondeu.	“Na internet”; “no computador”; “no telemóvel”; “na tablet”; “nos livros; abrimos e descobrimos coisas, só que se não sabemos ler, não é preciso ler, vê-se as imagens e pode-se ler com as imagens”.	Disse que não queria dizer a ninguém, que era um segredo.	“No computador”.
LA	Mostrava-se atenta e entusiasmada.	“É ver umas coisinhas”; “ver o que está dentro dos livros”; “ver o que está na capa e contracapa”.	“Portugal”; “Lisboa” (o meu pai está lá).	“Ainda não fui a Lisboa”.	A questão não foi colocada.	“Se o meu pai vier pergunto a ele”; “nos computadores”; “eu não consigo escrever Lisboa”; “posso ver nos dvd’s”; “posso ver coisas importantes nos livros”; “nas	Quer mostrar através de fantoches (teatro de fantoches?)	A questão não foi colocada.

						revistas”.		
MF	Mostrava-se um pouco distraída.	“É ver livros”; “ver as páginas dos livros”.	“Comer”; “alimentos que fazem bem”.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	“Nos livros”; “na biblioteca”.	Quero mostrar. Fazer um desenho.	“No computador”.
MM	Mostrava-se pouco entusiasmada pelo assunto.	“Pescar?”	“Matemática”; “Como as pessoas nascem”.	“Nascem na barriga da mãe”.	A questão não foi colocada.	“Aqui [biblioteca]”; “nos pufes”; “nas mesas”; “nas histórias do corpo humano”; “no meio das cadernetas”.	Não queria mostrar a ninguém, era segredo. Depois mostra aos colegas com um livro do corpo humano.	A questão não foi colocada.
SE	Mostrava-se um pouco confusa.	(disse que não sabia)	“Abelhas”.	“As flores têm mel e elas (abelhas) vão lá e vão para casa pôr”.	Não respondeu.	“No computador”.	Não respondeu.	“Em papel”.
TF	Mostrava-se uma criança um pouco distraída. Gostava de cavalos.	“Pescar”; “ver as coisas”.	“Cavalos”; “tubarão”.	“O cavalo come ração”; “nasce da mãe”.	“Não sei como o tubarão nasceu”.	“Na internet”; “na televisão...pode dar um filme sobre ele [tubarão]”; “nos livros”.	“Guardar no computador...por que assim vou ao computador e clico e aparecem todas as imagens”.	“No computador, para ser mais fácil”, “porque assim não me canso a ter as folhas e a capa”.
TM	Revelava-se uma criança mais interessada em transmitir o que sabia sobre as	“É descobrir coisas”; “ver coisas”.	“Plantas”, “diferentes plantas”.	“Pomos sementes, depois tapamos e depois pomos aguinha e elas nascem”; Elas alimentam-se	Não respondeu.	“Tem livros sobre plantas”; “salas de trabalho como da professora”.	Queria mostrar à mãe “como se fazem as plantas crescer”. “Eu tenho sementes em casa”.	A questão não foi colocada.

	plantas.			“com aguinha”; “algumas flores chama-se girassóis”; “algumas chama-se rosas”.				
B	Revelava-se uma criança, frequentement e, distraída com o que a rodeia.	“Ler os livros”; “escrever?”.	“Baleias”.	“São grandes”; “têm uma boca enorme”.	“Não sei onde moram”.	“Eu tenho um livro sobre animais”; “na biblioteca”; “muitos livros”.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.
IM	Divagava frequentement e. Revelava-se uma criança muito confusa.	“Apanhar peixes”	“Lua” (após várias dicas); “fadas dos dentes”; “princesas e príncipes”; “histórias”; “arco-íris” (após várias tentativas de obter uma resposta coerente).	Não respondeu.	Não respondeu.	“A minha mãe não sabe”; “na praia”.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.
J	Revelava-se uma criança interessada.	“Pescar”.	“Gostava de ver aqueles meninos” (de outros países pobres – artigo que viu numa revista na atividade anterior)	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	“Escolas”; “aqui na biblioteca, nos livros”; “na praia”; “os livros têm imagens”; “há livros noutros países; “há outros países que têm bibliotecas”.	Mostrar aos meninos.	“No computador ”.

LE	Revelava-se uma criança muito confusa e distraída.	(resposta impercetível)	"E depois os passarinhos voavam"; "e depois temos um animal que se chama gato...era fofinho; "sobre animais: gatos; depois cães; depois gatos; leões; depois coelhinhos, depois"(Foi difícil perceber o real interesse da criança.)	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	"No computador".
MA	Estava a decorrer o intervalo e estava barulho.	"É ver as coisas".	"Primavera".	"Há flores"; "há árvores".	A questão não foi colocada.	"Na rua"; "na escola" ("na biblioteca" e na sala"); "nos livros".	Não vai querer mostrar aos colegas, só à família.	"Em papel" ("o papá não me deixa mexer no computador").
SA	Revelava-se uma criança atenta.	"Fazer trabalhos"; "Ler livros".	"Corpo humano"; "coração".	"Os ossos"; "o sangue".	A questão não foi colocada.	"Nos livros"; "na sala".	Mostrar aos amigos e aos pais.	"Em papel".
SI	Revelava-se uma criança atenta.	"É ver os trabalhos"; "É olhar bem" ("É observar").	"O que os golfinhos comem".	A questão não foi colocada.	"Como é que eles saltam"; "como é que os golfinhos foram nascidos".	"Na biblioteca"; "na sala" ("nas mesas com uma folha", "para pensarmos o que vamos desenhar"); "procuro nos livros".	Não queria mostrar.	"Em papel" ("porque no computador não tem folhas").

TMA	Revelava alguma falta de concentração e mais entusiasmada em transmitir o que sabia sobre outros assuntos. Nota: quando entrou um adulto na sala deixou de responder às questões.	“Essa palavra é difícil”.	“Elefantes”.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	Não respondeu. Nota: entrou um adulto na sala.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.
TP	Estava a decorrer o intervalo e estava barulho, pelo que a criança estava distraída, a olhar constantemente para as crianças no recreio. Costumava ser uma criança interessada.	“Aprender como é que são os livros”; “ler”.	“História de Jesus”; “história da paz”. A I lembrou a criança da atividade onde as crianças fizeram a apresentação de diferentes temas em livros e revistas, mas mesmo assim a criança não indicou, mais nenhum tema.	“O Jesus morreu”, “e foi tomar conta dos que morreram no Céu”; “a paz é amizade e é amor”.	A criança disse que já sabia tudo.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.	A questão não foi colocada.

Anexo 3 - Temas escolhidos pelas crianças para pesquisar

Tabela 7 - Temas escolhidos pelas crianças na 1.ª e 2.ª oportunidade (1.ª entrevista e 1.ª reunião do grande grupo)

CRIANÇAS	PRIMEIRA ESCOLHA SOBRE O QUE QUERIA PESQUISAR, aquando da 1.ª entrevista individual	ESCOLHA DEFINITIVA DO TEMA A PESQUISAR, aquando da apresentação ao grande grupo de todos os temas elegidos nas entrevistas
A	Cavalos ; unicórnios; burros	Cavalos
B	Baleias	Baleias
D	Aprender a fazer flores em cartolina, colares de flores; Plantas	Plantas
IM	Histórias; princesas e príncipes; fada dos dentes; Lua; Arco-Íris	Arco-Íris
IS	Como se faz uma vaca em papel; Os meninos nas escolas de outros países mais pobres	Como nascem os bebés
J	Como vivem os meninos de outros países pobres (referia-se aos que estavam em África; tinha visto num artigo de uma revista)	Como nascem os bebés
LA	Portugal; Lisboa	Lisboa
LE	Gatos, cães; leões, coelhos (existem dúvidas quanto à criança ter percebido o que lhe foi questionado)	Lisboa
MA	Primavera (exemplo: flores, árvores, ...)	Primavera
MF	Comer; Alimentos que fazem bem	Arco-Íris
MM	Matemática; Como nascem os bebés	Lisboa
SA	Corpo Humano; o coração	Coração
SE	Abelhas	Lisboa
SI	Golfinhos (exemplo: nascimento , como saltam)	Como nascem os bebés
TF	Cavalos ; Tubarões	Cavalos
TM	Plantas [exemplo: nascimento e crescimento (sementes e água); diferentes tipos de plantas (árvores e flores (exemplo: girassóis e rosas))]	Plantas
TMA	Elefantes	Elefantes
TP	História de Jesus; História da Paz (mas dizia que já sabia tudo; não deu mais ideias)	Leões
Grupo ANIMAIS		Grupo NATUREZA
		Grupo CORPO HUMANO
		Grupo LISBOA

Anexo 4 - Dados referentes à 2.ª entrevista

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

- É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
- Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
- Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
- Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 8 - Dados recolhidos na 2.ª entrevista individual

PARTICIPANTES		2.ª ENTREVISTA						
Código das crianças	Notas	1-Lembraste o que é pesquisar?	3-Onde pesquisaste a informação que precisavas para fazer o livro?	4- Quando andaste a pesquisar em livros, onde estavam esses livros? Qual o número ou nome da estante?	5- Fazer este livro deu muito trabalho? O que tiveste de fazer? Quais foram as tuas tarefas?	6-O que aprendeste com este trabalho todo de fazer um livro? O que aprendeste sobre o teu tema?	7-O que gostaste de fazer neste trabalho todo de fazer o livro? 8-O que não gostaste de fazer?	9-Para que achas que vai servir este livro que ajudaste a fazer? Interessa para quê?
A	Revelava-se impaciente porque queria ir brincar. A entrevista decorreu na hora do prolongamento	“É pesquisar livros na internet, nas revistas”.	“Livros, internet e revistas”.	(não se lembrava)	“Um pouco só”; “A seguir foi em revistas e o último foi o computador” (no seguimento da ajuda da investigadora que referiu a pesquisa em livros).	Esta questão não foi colocada.	Gostou “de procurar os animais”, “em livros”; Não gostou de “ouvir as letras dos	“Para ler”.

	(ATL) e a criança conseguia ouvir o barulho vindo da sala.						cavalos que morreram” (refere-se a uma parte da pesquisa que abordou esse tópico).	
D	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.	“Pesquisar livros, computadores”.	“No computador”. “Nos livros”.	(Não se lembrava)	“Não”; “escolhi umas plantas [imagens]”.	“Que as plantas são árvores” (não se soube explicar) O caule da árvore é “o tronco”; A flor transforma-se em “fruto” (só com ajuda); a planta alimenta-se com “a água”.	Gostou de “pesquisar nos livros”; Não gostou de “procurar nas revistas”.	“Para ler”, “nós a ler aquele livro”.
IS	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia, mas estava ansiosa por ver os vídeos sobre o seu tema (que a investigadora lhe tinha prometido mostrar no fim do trabalho).	“É descobrir coisas”	“No computador, em revistas, em livros”	“A das experiências” (referia-se, corretamente, à estante 6. Baseou-se na sinalética dessa estante.)	“Deu”; “já não me lembro”; A investigadora dizia parte das tarefas e a criança completava: “eu coloquei aqui uma cadeira para ir buscar um livro”; “vi num papel para escrever igual” (refere-se ao título).	“Aprendi que se corta e depois cai e fica assim” (referiu-se ao umbigo, mostrando o seu como ficou); “já não me lembro, foi à muito tempo”; o bebé está “nove” meses na barriga; o bebé aparece dentro da barriga da mãe “com uma sementinha do pai e da mãe”; o bebé “vai crescendo em cada mês”; dentro da barriga da mamã ele dorme, mas “às vezes abre os olhos e também faz coisas: chucha o dedo; dá cambalhotas; dá pontapés”; a mãe consegue ver se é menino ou menina “através da ecografia”; “eu não sabia nada disso” (referindo-se à ecografia).	“Gostei de tudo”.	“Para os pais saberem tudo o que nós aprendemos”, “para levar para casa para cada um”.

LA	Mostrava-se atenta, mas cansada.	“É ver o que está dentro dos livros”	“Livros”, em revistas e no computador”	“Foi no número 8” (errado), mas sabia que estantes eram (as referentes à 9)	Sim. “Pesquisar dentro do livros, nas revistas, computador”; “só encontrei um livro aquele do mapa”; “eu escrevi rápido” (o título); “só tinha de pôr 5” (o número de imagens a incluir no livro).	Lisboa fica “em Portugal”; Lisboa fica “longe” de Viana; tem “muitas” casas; tem “o estádio da Luz”, “do Benfica”; “tem o Jardim Zoológico”.	“Gostei de pesquisar” na internet; Não gostei de pesquisar” nos livros e nas revistas”	“Para os senhores comprarem e lerem”
MF	Mostrava-se interessada.	“Ver nos livros”.	“Na biblioteca”; “livros, revistas”; “na sala?”.	“Não me lembro bem”.	“Não”; “fomos procurar imagens”; “guardei” as imagens; “escrevi o título”.	“Aprendi que o arco-íris aparece quando está sol e chuva”; “no fim da chuva”; “Sete” cores do arco-íris; “vermelho”, “laranja”, “amarelo, depois verde, anil, depois azul, e violeta”.	“Gostei de procurar as imagens na internet”; Não gostei “de pintar em casa” (refere-se à folha de registo a incluir no livro).	“Vai servir para fazer trabalhos”; “para levarmos para casa” “vejo as imagens”, “posso ler as coisas quando for mais crescadinha”; “para aprender o arco-íris”; “chegando a casa vou pesquisar um bocado”.
MM	Mostrava-se atenta.	“É sobre os livros”; “Procurar nos livros”.	“Nos livros”; “Na biblioteca”; “No gabinete”; “nas revistas”; “no computador”.	“No número 8 [errado] e número 9”.	Não. “Pesquisei”; “Escolhi as imagens”; “Escrevi Lisboa”.	“Aprendi nos livros”; “Aprendi a fazer livros”; “Jardim Zoológico”; “Uma cidade muito grande”; “muitas casas”; “muitas escolas” (não encontrou esta informação na pesquisa).	“Fazer tudo”.	“Para mostrar aos amigos”; “Vão ver as nossas imagens”; “vão ver o nosso livro”.

SE	Mostrava-se pouco atenta e/ou um pouco confusa. Queria brincar com a criança que estava na mesma sala. A entrevista decorreu na hora do prolongamento (ATL) e estava barulho no corredor.	“Coisas sobre Lisboa”; “A Ponte 25 de abril” (a criança não estava atenta).	“No computador”; “nos livros”.	A questão não foi colocada.	A I não questionou se deu muito trabalho. Tarefas: “Tive de pesquisar no computador e nos livros”.	A questão não foi colocada.	Gostei de” ver o Oceanário”; (“estou cansado”); Não gostei de “encontrar as coisas nos livros” (não tinha encontrado nada nos livros).	“Para as pessoas lerem”.
TF	Mostrava-se uma criança um pouco distraída. A entrevista decorreu na hora do prolongamento (ATL) e a criança conseguia ouvir o barulho vindo da sala.	“É procurar, na internet”, “em todos os sítios”.	“Nas revistas, nos livros e na internet”.	“Era o 1, 2” (pareceu não perceber a pergunta)	“Sim”; “Não deu muito, muito. Deu mais ou menos”; “Tinha que dizer como é que era, se era relinchar...”.	“Aprendi palavras novas”, “e coisas que eu não sabia sobre cavalos e a natureza toda”.	“Gostei de pesquisar os cavalos na internet”; “Gostei de tudo”.	“Para ler, para ensinar aos filhos”.
TM	Revelava-se uma criança um pouco cansada, mas interessada.	“Ver no computador se há algumas coisas de pesquisa, nos livros se há algumas coisas de pesquisa e também se pode ver na internet”	“No computador e nos livros”, “Na internet”.	Mostrou as estantes onde estavam os livros (estante 0 e 5), mas também indicou as restantes que estavam no mesmo móvel da estante 5.	“Sim”; “primeiro tive de escrever as páginas”, “depois escolhias”; “depois pesquisei no computador e antes pesquisamos aqui nestas [estantes]”.	“Descobri que algumas têm o caule frágil”, “as flores”, e outras têm o caule “forte” que são as “árvores”; “E aprendi que os frutos crescem quando” “as flores transformam-se em frutos”, “e quando estiverem vermelhinhas já podemos comê-los”; “Não há nada verde. Só há algumas maçãs que são verdes”; “Descobri que as plantas seguram-se com a	“Gostei mais de fazer o título”.	“Para ler”; “E para ver imagens”.

		(parece ter feito confusão com a questão “onde se pode pesquisar”).				raíz”; “mete-se uma sementinha” e, depois, começa a ganhar “uma raíz” e depois, “crescem as primeiras folhas”.		
B	Revelava-se uma criança interessada, mas um pouco distraída com o que a rodeia.	“É aprender muitas coisas diferentes”.	“Procurei no computador, procurei nos livros e nas revistas”.	(Não se lembrava)	“Um bocadinho”; “Fiz uma pesquisa sobre baleias”.	“Aprendi muitas coisas”; “Aprendi que as baleias dormem em pé para irem à superfície respirar, depois voltam pra baixo”; “que as caudas ajudam a nadar muito depressa”; os bebês mamam “dois anos”; os ossos “têm óleo”; “há muitas diferentes baleias”, “conheço a baleia Minke, a baleia cinzenta, a baleia azul, a baleia oscar [quis dizer “orca”]”; o animal marinho maior de todos “é a baleia azul”.	“Gostei mais de falar”; “Gostei de tudo”.	“Para mostrar” “aos pais e às mães”.
IM	Revelava-se uma criança distraída e confusa.	“Procurar o que nós dissemos”.	“Em revistas, em livros”, “ou no computador”.	Localizou corretamente a estante.	“Não”; “Procurar o arco-íris”.	“Já sei as cores que ele tem, tem sete”; “azul, anil, rosa [errado], preto [errado], verde, cor-de-laranja, castanho [errado]”; “a chover e quando está sol” (para aparecer o arco-íris).	Gostou de “procurar o arco-íris”. Não gostou de “procurar nos livros”.	“Para levar para casa?”.
J	Revelava-se uma criança interessada, mas que se desconcentrava com facilidade.	“É escrever”.	“Na biblioteca”; “Livros”; “Aqui” (a apontar para uma estante onde não pesquisou).	Apontou para a prateleira correta, e respondeu número 6 depois de ver a indicação na mesma.	Não. “Vi as páginas como nascem os bebês”.	“O bebê, depois, estava a dar pontapés, e depois deu cambalhotas”, “passa o tempo a dar cambalhotas”; “nascer pelo pipi da mamã”.	“Gostei muito do bebê que estava a dar pontapés”; “Gostei de pesquisar nos livros”.	“Para nós vermos”.

LE	Revelava-se uma criança muito confusa.	“Pesquisar é ver nos livros”.	“Nos livros” (com ajuda).	(Apontou para uma a estante situada num sítio oposto ao da estante onde tinha pesquisado).	Não. (Não soube indicar qualquer tarefa que efetuou).	“Vi muitos animais”; (Não sabia indicar o país onde ela vivia e onde ficava situada Lisboa).	Gostou de “ver o leão-marinho”.	“Para pôr na capa”; “Para arrumar” (Parece não entender).
MA	Revelava-se uma criança interessada.	“Pesquisar é pesquisar no computador ou nos livros”.	“Nos livros e no computador”; “biblioteca”.	Não apontou para a estante correta, mas acertou no número da estante (5).	“Mais ou menos”; “Tive de procurar nos livros, nas revistas e no computador”; disse “as palavras da primavera” (refere-se ao texto que produziu).	“Aprendi que a primavera era bonita” (criança a fantasiar); “Aprendi que não caem as folhas”; as folhas estão “verdes”; as “flores” começam a nascer; “está mais calor” (em vez de frio).	“Gostei mais de dizer as palavras [frases]”; “Não gostei de gravar a voz”.	“Para ver as imagens da primavera”; “Para nós aprendermos as coisas e irmos lá para cima [1.º ciclo do EB]”.
SA	Revelava-se uma criança um pouco distraída e impaciente, talvez por estar barulho no corredor.	“É ver as coisas”.	“Pesquisei primeiro nos livros, depois nas revistas e, depois, no computador”.	Não apontou para a estante correta.	“Não”. Gravei “a voz”; “Escrevi o título”.	“Aprendi que o coração era uma bomba” (no sentido de bombear o sangue para todo o corpo); O coração não para de bater à noite; o coração ajuda o sangue “a circular pelas veias”; quando corro o coração anda “mais depressa”.	Gostou “de pesquisar no computador”; “Não gostei de pesquisar nas revistas”.	“Para mostrar aos pais”.
SI	Revelava-se uma criança atenta.	“Ver o que queremos para um livro” “ou para o computador”; “Vamos ir à biblioteca ver aos livros, às revistas e aos computadores”.	“Nas revistas, no computador e nos livros”.	“Estavam nas prateleiras”, mas “não sei”.	“Não”. “Depois tive de procurar”; “tirei algumas páginas e depois pus as que eu queria”; temos de fazer “a folha de guarda e a folha de rosto”.	“Já pesquisei algumas coisas”; o bebé aparece na barriga da mamã “com as sementes do pai e da mãe”; o bebé nasce “pelo pipi ou pela barriga”; o bebé está “nove” meses na barriga da mamã.	Gostei mais de “pesquisar nos livros”; “Gostei de tudo”.	“Pra ver as imagens”, Quem pode ver? “Os pais, os avós, os tios, os primos”.

TMA	Revelava-se inquieto e com alguma falta de concentração. Estava barulho no recreio.	“Fazer”; “Não sei”.	“Nos livros”; “Nas revistas”; “No computador”.	(Não sabia)	“Deu”. “Estive a procurar nos livros”, “depois foi nas revistas e depois foi na internet”; “guardamos no computador” o que encontrou.	“Eles têm tromba para respirarem”, “e sugar [a água]”, “e depois deitar por cima dele”; “rebolam na lama”; “ligam [abanam] as orelhas” para se refrescarem”; os elefantes da Ásia são “mais pequeninos”; comem “arroz, canas-de-açúcar”, “dormem a pé”.	Gostei de “muita coisa”.	“Não sei”. “Para mostrar os animais” “aos meninos” “que queremos”.
TP	(Antes da entrevista a criança estava a brincar no recreio. Estava barulho no recreio.) (Costuma ser uma criança interessada)	“Procurar” “sobre o que nós estamos a falar”.	“Na internet; “nos livros”, “no computador”.	“Em todas as prateleiras”.	“Não”. “Escrever”; “Procurei”; “Encontrei”; colocou no computador “as coisas que eram mais importantes”; “Escolhi as fotografias”.	“Os leões são felinos”; “os leões têm visões [?]” (devia-se estar a referir aos sentidos apurados), “para ver à noite”.	“Gostei de tudo”.	“Para aprendermos” .

Anexo 5 - Dados referentes à categoria 1 (Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- i. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- ii. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- iii. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- iv. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 9 - Dados para a análise da categoria 1 (Indica um tema que pretende pesquisar e coloca questões nesse sentido)

Participantes	CATEGORIA 1 - INDICA UM TEMA PERTINENTE QUE PRETENDA PESQUISAR E COLOCA QUESTÕES NESSE SENTIDO					
	(Verificada na 2.ª Fase – Escolher um tema pertinente para pesquisar – , na 3.ª fase – Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido, e onde se pode pesquisar -, e na 4.ª fase – Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente)					
	Na 1.ª entrevista (Tabela 6 do Anexo 2) (Questão 2: Diz-me uma coisa sobre a qual gostarias de pesquisar (de procurar mais informação; de saber mais) ¹⁴ ; Questão 4: O que queres saber mais sobre essa coisa?)		Nas reuniões do grande e pequeno grupo		Nas reuniões individuais	
	Dados referentes à categoria 1	Notas	Dados referentes à categoria 1	Notas	Dados referentes à categoria 1	Notas

¹⁴ Na atividade anterior, os participantes tinham explorado e apresentado livros (temas abordados: instrumentos musicais; transportes; estações do ano; água; plantas; animais; cavaleiros e castelos) e revistas (diferentes edições da “Visão Júnior” tendo os participantes selecionado artigos sobre os seguintes temas: crianças em escolas de outros países; animais marinhos (tubarões; baleias; golfinhos, pinguins); Natal).

A	Indica temas do seu interesse. “Cavalinhos, ou unicórnios ou burros”.	Adorava cavalos.	Só disse que tinha de procurar imagens sobre cavalos. Depois da I perguntar se queriam saber como nasciam os cavalos, a criança A disse, no tema de outra criança, que queria saber como eles nasciam e comiam.	Estavam reunidas 4 crianças. Uma criança estava a importunar o grupo.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “cavalos”; “Escrevemos cavalos e depois eles levam-nos até os cavalos”.	
D	“Aprender a fazer flores com cartolina”; “colares de flores”; “plantas”.	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.		Não existe registo audiovisual relativo à intervenção desta criança na 1.ª reunião do grupo.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “como é que elas nascem” (as plantas). Numa nova pesquisa através da internet a criança indicou “como se fazem as plantas” (referia-se a como aparecia o caule e as folhas).	
IS	“Como se faz um vaca de papel”; “meninos pobres de outros países”.	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança decidiu mudar de tema, escolheu o corpo humano, e dos temas dados - coração ou como nascem os bebés - escolheu este último. Não colocou questões.	Releva-se interessada. Estavam reunidas apenas 2 crianças.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “como é que nascem os bebés”.	
LA	“Portugal”; “Lisboa” (“o meu pai está lá”).	Mostrava-se atenta e entusiasmada.	Não colocou questões.	Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “animais” (referindo-se aos do Jardim Zoológico), defendendo que “animais há em Lisboa”. I- Escrevo só animais?	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança

					<p>LA- (Acenou com a cabeça que sim)</p> <p>I- Ele vai saber que são de Lisboa?</p> <p>LA-(Acenou com a cabeça que sim)</p> <p>I- Ao escrever animais aparece animais de todo o lado. Não é preciso escrever mais nada? Achas que é preciso escrever mais alguma coisa para ele saber que é sobre animais em Lisboa?</p> <p>LA-Animais de Lisboa.</p> <p>Após esta pesquisa:</p> <p>I- “O que podemos procurar mais sobre Lisboa? O que queremos saber sobre Lisboa, para colocar no livro?”</p> <p>LA -“Escrevemos assim: “girafas”...”</p> <p>I- “Só queres saber sobre animais? Em Lisboa só existem animais?”</p> <p>LA- “Hospitais. Onde a LE vai estar.” (criança do grupo que ia ser operada).</p>	parecia estar pouco concentrada.
MF	“Comer”; “alimentos que fazem bem”.	Mostrava-se um pouco distraída.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança SE decidiu mudar de tema, escolheu fazer sobre a natureza, e escolheu um dos temas dados: “arco-íris”.		Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “o arco-íris” ou “pesquisar no arco-íris”. Pretendia “saber como é que ele é”.	

				Não existe registo audiovisual relativo à intervenção desta criança na 1.ª reunião do grupo.		
MM	“Matemática”; “Como as pessoas nascem”.	Mostrava-se pouco entusiasmada pelo assunto.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança decidiu mudar de tema; escolheu Lisboa talvez porque já tinha ido lá ver o Clube de futebol que adorava, o Benfica. Não colocou questões.	Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “a cidade de Lisboa”. Queria saber sobre o estádio da Luz e a Estátua do Eusébio. Também quis pesquisar sobre as casas e as escolas – foi colocada esta questão na reunião de grupo- porque, segundo ele, as pessoas precisam ver como são.	A criança adora o Benfica e futebol. Por vezes a criança mostrava-se um pouco confusa.
SE	“Abelhas”.	Mostrava-se um pouco confusa.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança SE decidiu mudar de tema, escolheu Lisboa. Não colocou questões.	Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “internet”, “sobre Lisboa”. Numa segunda reunião, como a criança tinha encontrado pouca informação, fez nova pesquisa mas não indicou uma nova palavra para colocar no motor de busca, tendo indicado a mesma que no início (Lisboa). Mas após recolher várias imagens, a criança questionou onde ficava Lisboa.	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança não estava concentrada.
TF	“Cavalos”; “tubarão”.	Mostrava-se uma criança um pouco	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a		Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “cavalos”.	

	Coloca uma questão sobre o que quer saber: “Não sei como o tubarão nasceu”.	distraída. Gostava de cavalos (“Eu escolhi os cavalos por gosto de andar muito de cavalos”)	criança SE decidiu mudar de tema, escolheu cavalos. A I questionou a criança TF sobre o que ela queria saber sobre o seu tema e esta respondeu: “O que não sei, eu quero saber tudo”; “Não sei como é que eles nascem” (Com apoio da investigadora).	A investigadora reuniu apenas com esta criança.	Aquando da escolha e formulação do texto a criança viu a imagem de um cavalo sentado e disse que gostava de saber que é que os cavalos se conseguem levantar.	
TM	“Plantas”, “diferentes plantas”.	Revelava-se uma criança mais interessada em transmitir o que sabia sobre as plantas.	Não colocou questões.	Estavam reunidas 4 crianças.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por: “pétalas?”; “raízes?”. Numa segunda tentativa, após algum questionamento direcionado da investigadora, a criança disse para colocar “o que é que segura a flor” (referindo-se ao caule).	A criança estava irrequieta e parecia um pouco confusa. Parecia que queria fazer outra coisa – talvez brincar. Aquando da pesquisa na internet a criança mostrou várias vezes ansia em pesquisar nos livros.
B	“Baleias”. Coloca uma questão sobre o que quer saber: “Não sei onde moram”.	Revelava-se uma criança, frequentemente, distraída com o que a rodeia.	Não colocou questões.	Estavam reunidas 4 crianças. A criança B estava a importunar o grupo.	Na pesquisa em livros disse “eu não sei como é que as baleias abrem os olhos, muito tempo, de baixo de água”. Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “baleias”.	
IM	“Lua” (após várias dicas); “fadas dos dentes; “princesas e príncipes”; “histórias”; “arco-íris” (após várias tentativas de obter uma	Divagava frequentemente. Revelava-se uma criança muito confusa.	Não colocou questões.	Estavam reunidas 4 crianças. Geralmente, não se mostrava interessada em	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por “o arco-íris”.	

	resposta coerente).			participar. (parte da reunião não ficou registrada em áudio ou visual)		
J	“Gostava de ver aqueles meninos” (de outros países pobres – artigo que viu numa revista na atividade anterior)	Revelava-se uma criança interessada.	Não colocou questões.	Estavam reunidas apenas 2 crianças.	Entende-se que a criança pareceu não entender o que tinha de colocar no motor de busca para obter imagens sobre o seu tema, porque não disse nada coerente. A mais compreensível foi a seguinte: “como é que nascem na barriga da mamã”. Como tinha recolhido poucas imagens, a investigadora pediu à criança para indicar outra coisa para pesquisar na internet. A criança continuava a não indicar corretamente fazendo afirmações do que já pensava que sabia.	Pelo discurso da criança, esta parecia estar um pouco confusa. O discurso não era coerente. Estava a decorrer o intervalo e a criança conseguia ver as crianças no recreio. A criança distraía-se com facilidade.
LE	“E depois os passarinhos voavam”; “e depois temos um animal que se chama gato...era fofinho; “sobre animais: gatos; depois cães; depois gatos; leões; depois coelhinhos, depois”(Foi difícil perceber o real interesse da criança.)	Revelava-se uma criança muito confusa e distraída.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança decidiu mudar de tema, escolheu Lisboa (talvez por a última criança que tinha escolhido antes (LA) tb ter escolhido isso. Não colocou questões.	Estavam reunidos os 4 elementos do	Na pesquisa na internet disse para pesquisar sobre “Lisboa” e “Jardim Zoológico”. Após fazer essa pesquisa, a investigadora perguntou à criança se queria pesquisar mais alguma coisa sobre Lisboa e a criança respondeu: “Já sei! Animais.” Para a criança Lisboa parecia	

				grupo.	ser apenas o Jardim Zoológico.	
MA	"Primavera".	Estava a decorrer o intervalo e estava barulho.	"Aprender sobre o arco-íris"; Queria desenhar borboletas e joaninhas no livro	Estavam reunidas 4 crianças.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por "primavera". Como a criança não estava a encontrar informação sobre a estação da primavera, teve de dizer outra palavra/frase pela qual poderia pesquisar: I- O que queres saber sobre a primavera? Como é que sabes se está a chegar a primavera? MA-Porque é que a primavera é bonita? I- Porque é que ela é bonita? MA- Tem flores, tem arco-íris, tem as raparigas a brincar e os meninos a brincar. (Nota: Num poema que encontrou falava das crianças a brincar, talvez por isso tenha dado essa ideia) (...) I- Outra coisa que podemos perguntar que há na primavera? MA-Podemos perguntar o que há na primavera. (A criança não conseguia formular questões sobre a primavera)	
SA	"Corpo humano"; "coração".	Revelava-se uma criança atenta.	"Como cresce" (o coração).	Estavam reunidas 4 crianças (duas já	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por "o	

				tinham reunido).	coração". Como estava a recolher imagens de corações com a forma convencional, a investigadora pediu à criança SA para indicar mais alguma coisa para acrescentar à palavra coração. A criança disse "o sangue".	
SI	"O que os golfinhos comem". Coloca duas questões sobre o que quer saber: "Como é que eles saltam"; "como é que os golfinhos foram nascidos".	Revelava-se uma criança atenta.	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança SE decidiu mudar de tema, escolheu pesquisar "como é que os bebés nascem" (a mãe estava grávida). "Quero saber como eles nascem" e "quando eles já estão em casa, como é que eles conseguem abrir a boca e abrir os olhos".	Estavam reunidas 4 crianças (duas já tinham reunido).	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por "os bebés, como nascem".	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto.
TMA	"Elefantes".	Revelava alguma falta de concentração e mais entusiasmada em transmitir o que sabia sobre outros assuntos. (Nota: quando entrou um adulto na sala deixou de responder às questões).	Não colocou questões.	Estavam reunidas 4 crianças.	Na pesquisa na internet disse para pesquisar por "elefantes".	
TP	"História de Jesus"; "história da paz".	Estava a decorrer o intervalo e estava barulho, pelo que a criança estava distraída, a olhar constantemente para	Na reunião do grupo para a escolha definitiva do tema, a criança decidiu mudar de tema, escolheu Animais, em particular, leões.		Na pesquisa na internet disse para pesquisar por: "quero falar sobre os leões", "quero procurar leões". Aquando da pesquisa na	

		as crianças no recreio. Costuma ser uma criança interessada.	A I questionou a criança TP sobre o que ela queria saber sobre o seu tema e a criança respondeu: “Onde vivem” (“o país do mundo”).	A investigadora reuniu apenas com esta criança. Estava a recorrer o intervalo e estava barulho. Contudo, a criança, apesar de olhar várias vezes para as crianças no recreio, mostrava-se interessada em transmitir o que sabia sobre o seu tema.	internet, a criança disse que ainda falta saber o que os leões comem.	
--	--	--	--	---	---	--

Notas:

Após a 1.ª reunião com cada grupo a investigadora verificou que era mais produtivo se reunisse com cada criança, individualmente. Em grupo as reuniões eram mais morosas (entre 20 a 30 minutos) e as crianças ficavam impacientes mais depressa. Individualmente, as crianças estavam mais ativas e as reuniões demoravam menos tempo (entre 5 a 15 minutos).

Aquando da pesquisa de informação sobre cada um dos temas, não se tentou verificar a veracidade sobre alguns aspetos que a criança tinha dito que pensava sobre aquele tema, nem sobre o que queria saber.

A recolha de dados através da observação de gravações de vídeo revelaram-se muito importantes, porque me permitiu aperceber de informação que me tinha escapado através da observação *in loco*.

Algumas crianças mostraram interesse em fazer um desenho sobre o seu tema pelo que a investigadora acatou essa ideia e incluiu esse tópico na folha de registo a incluir no livro.

Anexo 6 - Dados referente à categoria 2 (Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- i. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- ii. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- iii. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- iv. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 10 - Dados para a análise da categoria 2 (Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis)

Participantes	CATEGORIA 2 - INDICA DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO PESQUISÁVEIS			
	(Verificada na 2.ª fase – Escolher o tema a pesquisar, na 3.ª fase - Enunciar o que se sabe e se quer saber relativamente ao tema escolhido, e onde se pode pesquisar -, na 4.ª fase – Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente, e na 6.ª fase – Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais.)			
	Nota: Embora a televisão seja uma fonte de informação, neste estudo não é considerada atendendo a que a questão era “onde poderiam pesquisar”. Neste estudo, inicialmente pode-se aceitar que a criança considere como fonte de informação o computador ou a <i>tablet</i> , mas no final do mesmo - após a criança ter pesquisado na internet (através do computador)-, a criança deverá apontar a internet como fonte de informação e não aquele equipamento informático. Contudo, inicialmente, se nomear os dois equipamentos informáticos, só se considera como uma indicação de fonte de informação (e não de duas).			
	Na 1.ª entrevista (Tabela 6 do Anexo 2)	Nas reuniões do pequeno grupo	Nas reuniões individuais	Na 2.ª entrevista (Questão 3: Onde pesquisaste a informação que precisavas para fazer o livro? Resposta pretendida: livros e revistas da BE; internet; Questão 4: Quando andaste a pesquisar em livros, onde estavam esses livros? Qual o número ou

							nome da estante? Nota: a resposta depende do tema que pesquisou.)	
	Dados referentes à categoria 2	Notas	Dados referentes à categoria 2	Notas	Dados referentes à categoria 2	Notas	Dados referentes à categoria 2	Notas
A	“No computador ou no <i>tablet</i> , ou nos livros”.	Adorava cavalos.	<p>Nos livros “e revistas” (“eu estou a ver ali” – olhando para o cesto das revistas); Referiu “computadores” após olhar em volta a ver o que tinha aquela BE.</p> <p>Após pesquisar em livros, na reunião de grupo (estando os 4 elementos) a criança indicou (mais) um sítio onde poderiam pesquisar: “computador”. A investigadora questionou sobre outra coisa que havia ali na biblioteca e que era em papel: a criança respondeu “revistas”.</p>	Estavam reunidas 4 crianças.	<p>Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança indicou o computador como outro meio.</p> <p>I- “O que é que tem no computador que podemos procurar sobre cavalos?”</p> <p>A- “Há filmes...e também há muitos animais, cavalos.”</p> <p>Não referiu internet.</p> <p>Não conhecia o Google, mas referiu: “Eu já tenho esta palavra no meu computador”.</p> <p>“Olha, na minha casa, quando querem ir a alguma coisa</p>	Tinha o computador ligado à sua frente.	“Livros, internet e revistas”.	Revelava-se impaciente porque queria ir brincar.

					escrevem aqui” (no campo normalmente estipulado pelo Google).			
D	“No computador”; “na televisão”; “no telemóvel não dá”.	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.	Após pesquisar em livros, na reunião de grupo (estando os 5 elementos) a criança indicou (mais) sítios onde poderiam pesquisar: “no computador”; “nas prateleiras”	(não existe registo audiovisual da 1.ª reunião)	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança não indicou o computador como outro meio, mesmo ele estando ligado à sua frente. Indicou “televisão”, “no quadro”(“nós desenhámos e fazemos”). Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca o Google.	Estava a decorrer o intervalo. Estava barulho.	“No computador”. “Nos livros”.	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.
IS	“Na internet”; “no computador”; no telemóvel”; “na tablet”; “nos livros; abrimos e descobrimos	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia.	“Nos livros”; “computadores”; “nos bonequinhos da televisão, eles dizem coisas”; “telemóvel” (“podemos aprender coisas	Estavam reunidas apenas 2 crianças.	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança indicou o computador como outro meio.	Tinha o computador ligado à sua frente.	“No computador, em revistas, em livros” “A das experiências” (referia-se,	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia, mas estava ansiosa por ver os vídeos sobre o

	coisas, só que se não sabemos ler, não é preciso ler, vê-se as imagens e pode-se ler com as imagens”.		nos jogos”). Dentro do computador tem “internet”.		I- É no computador só, ou o computador tem de ter alguma coisa lá dentro para conseguires pesquisar? IS-Tem de ter uma coisa lá dentro para pesquisar. I- E como é que se chama? É uma coisa que dá em todo mundo. IS-Internet? Não sabia o nome do motor de busca Google.		corretamente, à estante 6. Baseou-se na sinalética dessa estante.)	seu tema (que a investigadora lhe tinha prometido mostrar no fim do trabalho).
LA	“Se o meu pai vier pergunto a ele”; “nos computadores”; “eu não consigo escrever Lisboa”; “posso ver nos dvds”; “posso ver coisas importantes nos livros”; “nas revistas”.	Mostrava-se atenta e entusiasmada.	“Nos livros”; “computador”; “televisão”. Após pesquisarem em livros a investigadora questionou onde poderiam pesquisar mais e esta criança respondeu “revistas”.	Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.	Depois de pesquisar nos livros e revistas a criança disse: “nos cadernos”; “na televisão”. Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança indicou o computador como outro	Tinha o computador ligado à sua frente.	“Livros”, em revistas e no computador” “Foi no número 8” (errado), mas sabia que estantes eram (as referentes à 9)	Mostrava-se atenta, mas cansada.

					<p>meio. Não referiu internet, mas sabia que existia, dizendo “a minha mãe também tem isto para abrir” (referia-se ao ícone para aceder à internet). Não sabia o nome do motor de busca o Google.</p>			
MF	<p>“Nos livros”; “na biblioteca”.</p>	<p>Mostrava-se um pouco distraída.</p>		<p>(não existe registo audiovisual)</p>	<p>Após pesquisar nas revistas, a criança apontou outro sítio onde poderia pesquisar: “livros”; “no computador”.</p> <p>Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança indicou o computador como outro meio e referiu que tinha internet para poder</p>	<p>A criança pesquisou 1.º nas revistas.</p>	<p>“Na biblioteca”; “livros, revistas”; “na sala?”.</p> <p>“Não me lembro bem”.</p>	<p>Mostrava-se interessada.</p>

					<p>pesquisar. Não sabia o nome do motor de busca o Google, mas referiu que já tinha ouvido falar:</p> <p>MF- No meu computador também aparece isto para escrever.</p> <p>Quando quero a Dora [desenho animado], escrevo aqui Dora.</p>			
MM	<p>“Aqui [biblioteca]”; “nos pufes”; “nas mesas”; “nas histórias do corpo humano”; “no meio das cadernetas”.</p>	<p>Mostrava-se pouco entusiasmada pelo assunto.</p>	<p>“Em Mazarefes”; Disse “DVD’s”, após a LA indicar três possíveis fontes de informação.</p>	<p>Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.</p>	<p>Após pesquisar em livros e revistas, a investigadora questionou sobre o que tem o computador que permitia pesquisar. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca o Google.</p>		<p>“Nos livros”; “Na biblioteca”; “No gabinete”; “nas revistas”; “no computador”.</p> <p>“No número 8 [errado] e número 9”.</p>	<p>Mostrava-se atenta.</p>
SE	<p>“No computador”.</p>	<p>Mostrava-se um pouco confusa.</p>	<p>Não respondeu. (Antes a criança LA disse “nos livros”).</p>	<p>Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.</p>	<p>Depois de pesquisar nos livros e na</p>		<p>“No computador”; “nos livros”.</p>	<p>Mostrava-se pouco atenta e/ou um pouco</p>

					revistas, a criança indicou o computador como outro meio. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca o Google.			confusa. Queria brincar com a criança que estava na mesma sala.
TF	“Na internet”; “na televisão...pode dar um filme sobre ele [tubarão]”; “nos livros”.	Mostrava-se uma criança um pouco distraída. Gostava de cavalos.	“Num livro” “de matemática” (A criança revelava estar um pouco confusa talvez por estar a participar em dois projetos de investigação. A outra investigadora estava a pesquisar na área da matemática).	A investigadora reuniu apenas com esta criança.	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente não o indicou. I- O que é que o computador tem lá dentro que podes colocar lá que queres saber sobre cavalos? TF- Coisas de cavalos. I- Mas onde é que se pesquisa? TF- Na internet. Não conhecia o Google, mas indicou	Tinha o computador ligado à sua frente.	“Nas revistas, nos livros e na internet”. “Era o 1, 2” (pareceu não perceber a pergunta)	Mostrava-se uma criança um pouco distraída.

					corretamente onde se tinham de escrever “as letras” (como ele referiu).			
TM	“Tem livros sobre plantas”; “salas de trabalho como da professora”.	Revelava-se uma criança mais interessada em transmitir o que sabia sobre as plantas.	“Aqui na biblioteca”; “livros”; “dvds”. Após pesquisar em livros, na reunião de grupo (estando os 5 elementos) a criança indicou (mais) sítios onde poderiam pesquisar: “na areia”; “na televisão”. Após a investigadora dizer ao grupo para procurarem na biblioteca onde poderiam pesquisar em papel, a criança encontrou e respondeu “revistas”.		Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança não indicou o computador como outro meio, mesmo ele estando ligado à sua frente. A criança indicou como outra fonte de pesquisa os livros que estavam nas estantes opostas. Não referiu internet. Não sabe o nome do motor de busca o Google.		“No computador e nos livros”, “Na internet”. Mostrou as estantes onde estavam os livros (estante 0 e 5), mas também indicou as restantes que estavam no mesmo móvel da estante 5.	Revelava-se uma criança um pouco cansada, mas interessada.
B	“Eu tenho um livro sobre animais”; “na biblioteca”; “muitos livros”.	Revelava-se uma criança, frequentemente, distraída com o que a rodeia.	“Aqui, na biblioteca”; nos livros. Respondeu “televisão” após uma criança dizer computadores		A criança pesquisou primeiro em revistas. Depois indicou onde poderia	Estavam outras pessoas presentes na BE. A criança distrai-se com facilidade.	“Procurei no computador, procurei nos livros e nas revistas”.	Revelava-se uma criança interessada, mas um pouco distraída com o que a rodeia.

			(existia uma televisão e um computador na BE e as crianças estavam a olhar em volta).		<p>pesquisar mais: “na sala?” (“uma sala qualquer”)</p> <p>Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente, indicou: “num quarto qualquer”; “em folhas”; por fim disse “no computador”. Nota: É uma criança que, de um modo geral desafiava, constantemente, os adultos, brincando. Não referiu internet. Não sabe o nome do motor de busca o Google, mas referiu: “Conheço, já tenho no meu computador”.</p>	Tinha o computador ligado à sua frente.		
IM	“A minha mãe	Divagava	Mesmo depois da	Da 1.ª reunião	Depois de	A criança não	“Em revistas,	Revelava-se

	não sabe”; “na praia”.	frequentemente. Revelava-se uma criança muito confusa.	investigadora indicar, a criança não soube indicar o nome da estante (talvez por distração), mas indicou corretamente as estantes.	não existe registo audiovisual. Em ambas as reuniões estavam os elementos. Não se mostrava interessada em participar nestas discussões em grupo.	pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente não o indicou. Não referiu internet. Não sabe o nome do motor de busca Google, mas reconheceu que no computador da mãe também tem.	se lembrava de ter pesquisado em revistas e apontava como outras fontes de informação as mesas e estantes. A criança parecia não perceber a questão, parecendo que estava a perceber que lhe estava a perguntar o lugar onde esteve a pesquisar nos livros e revistas (mesas).	em livros”, “ou no computador”. Localizou corretamente a estante.	uma criança distraída e confusa.
J	“Escolas”; “aqui na biblioteca, nos livros”; “na praia”; “os livros têm imagens”; “há livros noutros países; “há outros países que têm bibliotecas”.	Revelava-se uma criança interessada.	“Quando se está na biblioteca, não se faz barulho e vamos pesquisar”, “tem livros especiais, mas não é para rasgar” (após a IS dar as ideias).	Estavam reunidas apenas 2 crianças.	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente não o indicou. Não referiu internet.	A criança já não se lembrava onde tinha pesquisado. Pelo discurso da criança, esta parecia estar um pouco confusa. O discurso não era coerente. Estava a	“Na biblioteca”; “Livros”; “Aqui” (a apontar para uma estante onde não pesquisou). Apontou para a prateleira correta, e respondeu número 6 depois de ver a	Revelava-se uma criança interessada, mas que se desconcentrava com facilidade.

					Não sabe o nome do motor de busca Google.	decorrer o intervalo e a criança conseguia ver as crianças no recreio. Tinha o computador ligado à sua frente.	indicação na mesma.	
LE	-	Revelava-se uma criança muito confusa e distraída.	Não respondeu. (Antes a criança LA disse “nos livros”).	Estavam reunidos os 4 elementos do grupo.	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança não indicou o computador como outro meio, mesmo ele estando ligado à sua frente. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca Google.	A criança não soube indicar as fontes onde tinha pesquisado, nem soube indicar mais nenhuma fonte. A criança não deu qualquer resposta.	“Nos livros” (com ajuda). Quando a I a questionou sobre onde era localização da estante onde estavam os livros onde pesquisou, a criança apontou para uma a estante situada num sítio oposto ao da estante onde tinha pesquisado.	Revelava-se uma criança muito confusa.
MA	“Na rua”; “na escola” (“na biblioteca” e na sala”); “nos livros”.	(Estava a decorrer o intervalo e estava barulho)	Aquando do momento em que a investigadora nomeou as diferentes estantes, a criança	Estavam reunidas 4 crianças.	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança não indicou o		“Nos livros e no computador”; “biblioteca”. Não apontou para a estante	Revelava-se uma criança interessada.

			disse que era a que ela referiu como Natureza.		computador como outro meio, mesmo ele estando ligado à sua frente. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca Google.		correta, mas acertou no número da estante (5).	
SA	“Nos livros”; “na sala”.	Revelava-se uma criança atenta.	“Nos livros”; “computador”; “nas revistas” (A criança IS foi questionada 1.º).	Estavam reunidas 4 crianças (duas já tinham reunido).	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente só o indicou com o apoio da investigadora. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca Google.	Tinha o computador ligado à sua frente.	“Pesquisei primeiro nos livros, depois nas revistas e, depois, no computador”. Não apontou para a estante correta.	Revelava-se uma criança um pouco distraída e impaciente, talvez por estar barulho no corredor.
SI	“Na biblioteca”; “na sala” (“nas mesas com uma folha”, “para pensarmos o que vamos desenhar”);	Revelava-se uma criança atenta.	“Nos livros”; “no computador”. Após pesquisar em livros, na reunião de grupo (estando os 4 elementos) a	Estavam reunidas 4 crianças (duas já tinham reunido).	Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança indicou o computador e nos desenhos	Tinha o computador ligado à sua frente.	“Nas revistas, no computador e nos livros”. “Estavam nas prateleiras”, mas “não sei”.	Revelava-se uma criança atenta.

	"procuro nos livros".		criança indicou (mais) dois sítios onde poderiam pesquisar: "computador e revistas".		como outros meios. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca Google.			
TMA	-	Revelava alguma falta de concentração e mais entusiasmada em transmitir o que sabia sobre outros assuntos. (Nota: quando entrou um adulto na sala deixou de responder às questões).	A investigadora questionou o grupo o que tinha biblioteca além de livros e a criança respondeu: "bancos"; "prateleiras, para por os livros" (A criança pareceu entender que estava a perguntar o que tinha a biblioteca em termos de objetos, em vez de material para pesquisar sobre os temas do grupo). Após os outros elementos do grupo referirem livros, revistas, televisão, a criança disse "jornais".	Estavam reunidas 4 crianças.	A investigadora mostrou revistas À criança e ela chamou-as de "jornais". Depois de pesquisar nos livros e na revistas, a criança, mesmo tendo o computador ligado à sua frente não o indicou. Não referiu internet e disse que nunca ouviu falar sobre a mesma. Não sabia o nome do motor de busca Google.	Tinha o computador ligado à sua frente.	"Nos livros"; "Nas revistas"; "No computador".	Revelava-se inquieto e com alguma falta de concentração. Estava barulho no recreio.
TP	A questão não foi colocada.	Estava a decorrer o intervalo e	"Na biblioteca", "livros", "nas	A investigadora reuniu apenas	Depois da criança pesquisar	Tinha o computador	"Na internet; "nos livros", "no	(Antes da entrevista a

		<p>estava barulho, pelo que a criança estava distraída, a olhar constantemente para as crianças no recreio. Costuma ser uma criança interessada.</p> <p>A I lembrou a criança da atividade onde as crianças fizeram a apresentação de diferentes temas em livros e revistas, mas mesmo assim a criança não indicou, mais nenhum tema.</p>	<p>histórias dos leões”; “livros de animais”; “há na sala para ler”; “nos computadores” (após olhar para o que está na BE); “nas tablets”; “nos telefones”.</p> <p>Após pesquisar em livros, na reunião de grupo (estando os 4 elementos) a criança indicou um sítio onde poderiam pesquisar: “na biblioteca”. A investigadora disse que na biblioteca existiam livros e questionou o que mais: a criança respondeu “histórias”</p>	<p>com esta criança. Estava a recorrer o intervalo e estava barulho. Contudo, a criança, apesar de olhar várias vezes para as crianças no recreio, mostrava-se interessada em transmitir o que sabia sobre o seu tema.</p>	<p>em livros e revistas, a investigadora questionou-a sobre o que tinha o computador para que pudesse procurar sobre o seu tema (leões). A criança respondeu “letras”. Não referiu internet. Não sabia o nome do motor de busca Google.</p>	<p>ligado à sua frente.</p>	<p>computador”. “Em todas as prateleiras”.</p>	<p>criança estava a brincar no recreio. Estava barulho no recreio.) (Costuma ser uma criança interessada)</p>
--	--	---	---	--	---	-----------------------------	--	---

NOTA: Após a pesquisa em livros e revistas, quando a investigadora questionou outro sítio onde poderiam pesquisar, a maioria das crianças, mesmo com o computador ligado à sua frente, olhava em volta e não indicavam, à primeira, como fonte de informação. Indicaram, à primeira, o computador as seguintes crianças: A, IS, SI, SE, LA, MF, B. Poucas crianças indicaram o que tinha dentro do computador para que pudesse pesquisar (internet): MF, TF, IS.

Depois da pesquisa, na 2.ª entrevista, apenas 3 crianças (A, TF, TP) indicaram, corretamente, as 3 fontes de informação onde pesquisou – livros, revistas e internet -, tendo 8 também indicado 3 fontes, mas referido computador em vez de internet.

Anexo 7 - Dados referentes à categoria 3 (Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

- É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
- Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
- Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
- Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 11 - Dados para a análise da categoria 3 (Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet)

Participantes	CATEGORIA 3 - RECOLHE INFORMAÇÃO PERTINENTE A PARTIR DE IMAGENS EM LIVROS, REVISTAS E NA INTERNET					
	(Verificada na 4.ª fase - Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente)					
	Nas reuniões individuais/grupo		Nas reuniões individuais/grupo		Nas reuniões individuais	
	Na pesquisa em livros		Na pesquisa em revistas		Na pesquisa na internet	
	Dados referentes à categoria 3	Notas	Dados referentes à categoria 3	Notas	Dados referentes à categoria 3	Notas
A	Considerava todas as imagens (desenho ou fotografia) que contivessem cavalos.	Decorreu dentro do horário letivo. A criança adorava cavalos. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. Até esteve próxima da criança TF	A criança recolhia todas as imagens que incluíam cavalos. I – “Não achas que tens muitas imagens?” A – “Mas eu gosto...” I – “Depois não vai caber	A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa. Talvez por adorar cavalos, a criança queria incluir tudo o que correspondesse ao seu tema, sem	A criança parecia escolher sem atender a qualquer critério, só porque gostava. Após a criança escolher a 1.ª imagem, a	A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa na internet.

		(que pesquisou sobre o mesmo tema) a ver o que ela estava a encontrar.	no livro!” A- [Após um compasso de espera] “Eu depois escolho”. A criança escolheu uma imagem de cavalos numa batalha.	qualquer restrição.	investigadora alertou para a criança escolher as restantes imagens pensando no que deveria incluir no seu livro. A criança escolheu, de uma só vez, uma fila de imagens (5): I- “Ui! O livro não é muito grande! Escolhe uma imagem”. A- “Mas eu gosto destes cavalinhos” (apontando para todos). A criança continuou a escolher várias imagens, e a investigadora disse que ela estava a escolher muitas e não iam caber no livro, ao que a criança responde: “É porque eu gosto”. Escolheu imagens semelhantes de cavalos (e.g. sentados, a correr)	
D	Recolheu imagens pertinentes sobre o seu tema (plantas). No entanto só pareceu querer recolher imagens de plantas (diversas flores e árvores), não se questionando sobre a formação da planta.	Pesquisava com interesse e à medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora e colegas o que encontrava sobre o seu tema ou outros. A sua pesquisa era sobre as plantas, mas pegou	Não encontrou informação sobre o seu tema (plantas).	Estavam os 5 elementos do grupo. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa, mas não estava muito concentrada. A criança gostava de ver o que tinha a revista, mesmo que sobre outros	Para saber como nascem as plantas, a criança recolheu algumas imagens pertinentes (e.g. germinação; constituição da planta). A criança considerou uma imagem de uma flor só porque achava muito bonita.	A criança mostrava-se interessada e concentrada na pesquisa.

	Também pegou em livros que só tinha animais na capa, talvez por curiosidade.	num livro sobre animais, talvez por curiosidade.		temas. À medida que pesquisava gostava de partilhar com os colegas, coisas que encontrava sobre outros temas.		
IS	Recolheu poucas imagens, mas pertinentes.	Pesquisava com interesse e à medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora e colegas, coisas que encontrava sobre o seu tema ou do outro elemento do seu grupo (SA).	Não encontrou informação sobre o seu tema (como nascem os bebés).	À medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora e colegas, coisas que encontrava; e gostava de ver o que os colegas tinham encontrado sobre o seu tema (comum com IS e SI) e outros.	A criança recolheu imagens pertinentes sobre o seu tema (como nascem os bebés). A criança também quis ficar com uma imagem de animais recém-nascidos.	A criança IS mostrava-se entusiasmada e atenta na pesquisa do seu tema na internet.
LA	Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade e que esta criança encontrou. Para encontrar Portugal, a criança contou com a ajuda da investigadora.	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	Talvez porque na reunião do grupo a criança ficou a saber que em Lisboa existe um zoológico, cada vez que encontrava um animal chamava a investigadora para ela confirmar se era em Lisboa. Quando encontrou alguns (desenhos de) animais afirmou que aquilo era o jardim zoológico, mas estava errada.	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	A criança recolheu poucas imagens sobre Lisboa e apenas de animais do Jardim Zoológico. Só se interessava em procurar animais, com o intuito de colocar no livro animais do Jardim Zoológico.	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. Inicialmente, a criança mostrava-se interessada pela pesquisa do seu tema na internet, mas foi perdendo a concentração.
MF	Não encontrou imagens sobre o seu tema.	Existia pouca informação sobre o seu tema (arco-íris). Mostrava-se atenta na pesquisa.	A criança recolheu uma imagem de um arco-íris pintado num muro (publicidade). A criança inicialmente considerou uma imagem	Estavam os 5 elementos do grupo. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. A criança gostava de ver o que tinha a revista, mesmo que	Inicialmente a criança escolhia imagens sobre o seu tema (arco-íris) não reais, talvez por achar que eram engraçadas. Numa imagem que a criança escolheu:	A criança mostrava-se interessada e atenta na pesquisa de imagens sobre o seu tema na internet, mas estava a demorar na escolha de imagens. A criança não

			de duas linhas sinuosas – um preto e outro vermelho.	sobre outros temas. À medida que pesquisava gostava de partilhar com os colegas, coisas que encontrava sobre outros temas. Existia pouca ou nenhuma informação sobre o seu tema (arco-íris).	I- Quantas cores consegues ver? MF- Três. I – Achas que o arco-íris é só de três? Então achas que devemos colocar esta imagem no teu livro? Achas que é verdadeira? MF- (Acenou com a cabeça que não)	contava o número de cores que tinham os arco-íris que encontrava.
MM	Não encontrou informação pertinente sobre o seu tema. Viu a imagem de uma menina a fazer experiências e considerou que era numa escola de Lisboa, mas não era. A criança escolheu uma imagem onde tinha crianças de outros países a jogar com bolas de futebol em terra batida. Não era em Lisboa.	Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade (e que a criança LA encontrou). A criança adorava futebol, em particular, o Benfica.	MM – “Isto. Histórias. Sobre a biblioteca de Lisboa.” I – “Por que é que achas que é sobre a biblioteca de Lisboa?” MM- “Porque é um livro.” (Não dizia respeito a Lisboa)	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	A investigadora disse que a criança teria de escolher algumas fotos da cidade de Lisboa e que até tinha ali uma do Marquês de Pombal (praça) e a criança disse de imediato: “Quero o Marquês de Pombal! Foi onde o Benfica festejou.” A criança quis recolher imagens da cidade de Lisboa, de vários monumentos e do Estádio da Luz e estátua do Eusébio.	A criança adorava futebol, em particular, o Benfica. Inicialmente a criança mostrava-se um pouco confusa, mas mostrou-se empenhada em pesquisar sobre a cidade de Lisboa, na internet.
SE	-	Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade (e que a criança LA encontrou).	Talvez porque na reunião do grupo a criança ficou a saber que em Lisboa existe um zoológico, cada vez que encontrava um animal chamava a investigadora para ela confirmar se era em Lisboa. Num artigo a	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	Inicialmente a criança escolheu imagens de aviões, de comboios, de tubarões, dizendo que era em Lisboa. Os aviões e os tubarões não estavam relacionados com Lisboa. Recolheu outras imagens	Na primeira reunião, estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança não estava concentrada.

			criança estava convicta que era o jardim zoológico porque tinha muitos (desenhos de) animais.		pertinentes sobre o seu tema. Recolheu pouca informação, mas pertinente (e.g. casas, ponte 25 de abril, metro). Tendo a criança questionado onde ficava Lisboa, com orientação da investigadora, recolheu a imagem de um mapa de Portugal.	Como tinha recolhido pouca informação, teve outra oportunidade para pesquisar na internet. Mostrava-se interessada na pesquisa.
TF	Recolheu todas as imagens sobre cavalos, mesmo que parecessem desenhos de alguma história. I – “Por que é que pegaste neste dicionário? Achaste que tinha aqui sobre cavalos?” TF – “Sim...porque é de Portugal” (referia-se à bandeira inscrita nesse livro). “Eu pensei que tinha páginas, mas não tinha” (devia estar a se referir às imagens).	Decorreu dentro do horário letivo. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. Quando encontrava chamava a investigadora para mostrar e também partilhava com os colegas outras descobertas. A sua pesquisa era sobre cavalos, mas pegou num livro sobre ursos, porque queria ver como eles nasciam.	A criança recolheu duas imagens de cavalos referentes a jogos.	Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa.	Das imagens que escolheu, tinha uma imagem de dois cavalos a lutarem e uma de um cavalo a morder. Escolheu também a imagem de um cavalo a saltar referindo que queria ver como eles saltavam. A criança escolheu informação pertinente.	Mostrava-se uma criança muito interessada e atenta na pesquisa de imagens sobre o seu tema.
TM	Recolheu imagens pertinentes sobre o seu tema (plantas):	Pesquisava com interesse e à medida que pesquisava gostava de	Não encontrou informação sobre o seu tema (plantas).	Estavam os 5 elementos do grupo. Mostrava-se uma criança	A criança recolheu pouca informação, mas pertinente.	A criança estava irrequieta e parecia um pouco confusa. Apesar de

	constituição da planta; germinação; sementes.	partilhar com a investigadora e colegas o que encontrava sobre o seu tema ou outros. A sua pesquisa era sobre as plantas, mas pegou num livro sobre animais, talvez por curiosidade.		entusiasmada com a pesquisa, mas não estava concentrada na sua pesquisa. À medida que pesquisava gostava de partilhar com os colegas, coisas que encontrava sobre outros temas.		parecer ter interesse pelo tema da sua pesquisa, parecia que queria fazer outra coisa – talvez brincar. Aquando da pesquisa na internet a criança mostrou várias vezes ansia em pesquisar nos livros.
B	Em grande parte, a criança recolheu informação relevante sobre o seu tema (baleias), mas escolheu algumas sobre outros animais, mesmo sabendo que não eram baleias. Num dos casos eram “animais peludinhos e não sabia se era para nadarem debaixo de água”.	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava falta de concentração.	Encontrou e escolheu imagens sobre o tema de dois colegas (leões e elefantes).	Não encontrou informação sobre o seu tema (baleias).	Selecionou uma imagem de um olho de uma baleia e referiu: “Quero ver como é que eles são, os olhos das baleias”. A criança considerava informação relevante sobre o seu tema.	Estava a decorrer o intervalo. Era uma criança que se desconcentrava com facilidade, e que, de um modo geral, desafiava, constantemente, os adultos, brincando. A criança B mostrava-se interessada na procura de imagens sobre o seu tema (baleias).
IM	Mesmo tendo a noção que o arco-íris tem várias cores, a criança considerou como arco-íris um raio de sol cor-de-laranja e amarelo que tinha a forma do arco-íris (em semi-arco). A criança encontrou imagens que representavam o arco-íris em dois livros. Mas escolheu alguns livros que não tinham nada a ver com o seu tema, mas sim	Estava a decorrer o intervalo. Estava mais interessada em ver o que os colegas tinham encontrado do que em pesquisar sobre o seu (arco-íris). A criança mostrava falta de concentração e de interesse, talvez motivado pela falta de autoestima. Necessitava de muito apoio. A criança folheava sem tomar grande	A criança recolheu a imagem de um desenho de um arco-íris num artigo que também tinha imagens sobre assuntos distintos. O que parecia interessar para a criança era colocar aquela imagem no livro.	A criança não parecia interessada, nem concentrada.	A criança escolheu várias imagens do arco-íris em desenho e uma de um bolo.	Estava a decorrer o intervalo, pelo que se ouvia algum barulho vindo do recreio. Inicialmente a criança mostrava-se interessada em pesquisar sobre o arco-íris, contudo, por vezes distraía-se olhando para as crianças no recreio.

	com histórias (da Disney).	atenção ao que tinha cada página. A criança não mostrava interesse em ver com atenção o que tinha cada livro. Pegava em livros de outras prateleiras, talvez por curiosidade, mas não perdia muito tempo com eles; só os folheava rapidamente.				
J	<p>Numa 1.ª tentativa o que encontrou não era sobre o seu tema.</p> <p>Numa 2.ª reunião a criança recolheu imagens de bebés dentro da barriga da mãe, mas quando acabaram os papelinhos para marcar as páginas não pediu mais à investigadora e, consequentemente, não assinalou como relevante imagens do parto.</p>	<p>Esta criança parecia pesquisar com interesse, mas estava constantemente distraída com o resto do grupo.</p> <p>Estava a decorrer o intervalo e a criança distrai-se com facilidade.</p>	Não encontrou imagens sobre o seu tema (como nascem os bebés).	Gostava de ver o que os colegas tinham encontrado sobre o seu tema (comum com IS e SI) e, também de mostrar. A criança manteve-se persistente na pesquisa, apesar de encontrar pouca coisa. Contudo é uma criança que se distrai com facilidade.	A criança J viu várias imagens sobre o seu tema, mas recolheu poucas. Não selecionou imagens de bebés na barriga da mãe, nem do parto; só de recém-nascidos.	Estava a decorrer o intervalo, mas a criança mostrava-se interessada na pesquisa sobre o seu tema (como nascem os bebés).
LE	-	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil, mas mesmo se fosse sobre outro tema, esta criança parecia não entender a sua tarefa. Não existiam livros sobre	Chamou algumas vezes a investigadora para mostrar o que tinha encontrado, mas parecia que era porque tinha gostado de algo ou porque os outros colegas	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil, mas mesmo se fosse sobre outro tema, esta criança parecia não entender a sua tarefa.	A criança recolheu várias imagens de animais no Jardim Zoológico de Lisboa e outras que não diziam se pertencia a esse Jardim.	

		Lisboa, só um atlas a registrar onde ficava essa cidade (e que a criança LA encontrou).	também já a tinham chamado.			
MA	<p>A criança mostrava dificuldade em saber o que considerar sobre a primavera. Considerou a imagem de uma borboleta.</p> <p>Reunião individual: I- O que tem a primavera? MA- Arco-íris, flores. I- Mais nada? Como ficam as árvores na primavera? Ficam com mais folhas ou menos folhas? MA – Nenhumas folhas. I- E têm flores ou não? MA- Têm muitas flores. I- Então as árvores só têm flores, não têm folhas na primavera? MA- Caíam as folhas todas. I- Na primavera o que é que começa a aparecer nas árvores? MA – Folhas. Para a criança na primavera as folhas eram castanhas. A criança escolheu uma imagem referente ao outono,</p>	<p>Pesquisava com interesse e à medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora e colegas o que encontrava sobre o seu tema ou outros.</p>	<p>Não encontrou informação sobre o seu tema (primavera).</p>	<p>Estavam os 5 elementos do grupo. A criança mostrava-se concentrada na pesquisa. A criança gostava de ver o que tinha a revista, mesmo que sobre outros temas.</p>	<p>Ao pesquisar por “primavera” a criança obteve imagens de flores ou árvores floridas.</p>	

	considerando-a como sendo na primavera. A criança MA considerou imagens pertinentes referentes ao tema da criança D (plantas). Eram imagens referentes à constituição das plantas.					
SA	As imagens que recolheu eram pertinentes, quer as do seu tema, quer a que encontrou para os outros elementos do grupo (que estavam a pesquisar sobre como nascem os bebés).	Pesquisava com interesse.	Não encontrou informação sobre o seu tema (coração).	À medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora ou colegas, coisas que encontrava sobre o seu tema ou outros; e gostava de ver o que os colegas tinham encontrado. Mostrava-se muito interessada em pesquisar sobre o seu tema.	A criança escolheu imagens em desenho de coração, na forma convencional. Escolheu poucas imagens de corações humanos e mais de fantasia, não distinguindo do real.	Estava a decorrer a hora de prolongamento, pelo que se ouvia algum barulho. Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa na internet, mas parecia não estar totalmente concentrada.
SI	Recolheu informação pertinente sobre o seu tema. Escolheu imagens diretamente relacionadas com a conceção e nascimento do bebé e outras (e.g. os pais a prepararem o saquinho do bebé para levarem para a maternidade; o pai sentado no sofá e a mãe de pé e grávida; a mãe	Pesquisava com interesse.	Recolheu informação pertinente sobre o seu tema. Essencialmente imagens de recém-nascidos.	À medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora ou colegas, coisas que encontrava sobre o seu tema ou outros; e gostava de ver o que os colegas tinham encontrado sobre o seu tema (comum com IS e SI) e outros.	Recolheu imagens pertinentes sobre o seu tema (como nascem os bebés). A criança recolheu muitas imagens porque queria ter muita coisa no livro (mais que os colegas), pelo que considerou alguma informação que não interessava (e.g. a falar dos dentes dos bebés).	Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava-se interessada na pesquisa na internet. Como a criança encontrou muita informação, a reunião foi mais demorada, pelo que a dada altura a criança, apesar do esforço, já não

	grávida a pensar nos brinquedos para o bebé).					conseguia manter a mesma concentração.
TMA	Considerava todas as imagens (desenho ou fotografia) que contivessem elefantes. Recolheu imagens pertinentes.	Decorreu dentro do horário letivo. Estava relativamente entusiasmado. Não tinha encontrado grande informação sobre o seu tema, mas quando encontrava ia atrás da investigadora para mostrar e também partilhava com os colegas outras descobertas.	A criança, mesmo sabendo distinguir entre desenho e fotografia, considerou relevante incluir na sua pesquisa duas imagens de elefante em desenho (desenho de um elefante numa publicidade a um sumo; desenho num jogo).	A criança mostrava-se empenhada.	Pesquisou imagens relevantes sobre o seu tema (elefantes).	Decorreu na hora do prolongamento, mas não estava barulho ou ocorria ocasionalmente. Através da recolha das imagens a criança conseguiu muita informação. Inicialmente a criança mostrava-se interessada em pesquisar imagens sobre o seu tema na internet, mas, talvez pela reunião demorar mais do que o habitual (em média 10 min) ficou inquieta, mas a investigadora ainda conseguiu captar a atenção da criança. A criança queria pesquisar nos livros.
TP	Recolheu imagens pertinentes.	Decorreu dentro do horário letivo. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. À medida que pesquisava gostava de partilhar com a investigadora ou colegas, coisas que encontrava sobre o seu tema, dos	Recolheu imagens pertinentes.	Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa.	A criança parecia escolher sem atender a qualquer critério, só porque gostava (dizia a criança). A criança queria considerar toda a informação. Por ex. escolheu para incluir no seu livro duas imagens de uma pessoa que estava a abraçar um leão.	A criança estava muito entusiasmada com a pesquisa na internet.

		colegas, ou outros: “Lígia, anda ver o que eu encontrei!”				
--	--	---	--	--	--	--

NOTAS:

Quase a totalidade dos participantes mostrava entusiasmo em pesquisar em revistas, e, aquando da mesma, ficavam entusiasmados de partilhar o que tinham encontrado sobre o seu tema, dos colegas, ou outro.

Inicialmente a investigadora tinha dito aos participantes que, aquando da pesquisa sobre os seus temas, se encontrassem sobre os dos colegas também deveriam anotar. Várias crianças anotaram (TP, MA, TF, B), mas depois a investigadora, por falta de tempo, só considerou o que cada criança pesquisou e selecionou sobre o seu tema, não considerando aquela pesquisa “solidária”.

A investigadora teve de dar um maior apoio às crianças que pesquisaram sobre o arco-íris e primavera, dado que existia menos informação em livros e revistas sobre isso. Aquando da pesquisa em livros, visto que as crianças estavam com dificuldade em encontrar informação, para que estas não desanimassem, sem as crianças se aperceberem a investigadora procurou livros sobre esses temas e, depois, ao lhes mostrar várias capas de livros questionando-as se achavam que falava sobre o tema delas, mostrou também livros que falavam sobre o tema, para facilitar. A investigadora também teve de dar maior apoio ao grupo que pesquisou sobre Lisboa, dado que, praticamente, só existia informação na internet.

As crianças que pesquisaram sobre Lisboa (LA, SE, LE, MM) e a criança (MA) que pesquisou sobre a primavera tiveram, naturalmente, mais dificuldade em recolher informação pertinente através das imagens.

As crianças que pesquisaram sobre o arco-íris (MF e IM) recolheram, cada uma, uma imagem incorreta que não correspondia ao arco-íris, talvez por ainda não terem esse conhecimento ou não o terem bem assimilado.

As crianças estavam cientes que teriam de recolher informação através de imagens, porque ainda não sabiam ler.

A investigadora aquando da pesquisa e transmissão às crianças procurou, sempre, facilitar a compreensão do texto para as mesmas, tendo, às vezes, alguma dificuldade nessa comunicação, mas tentando, sempre, ultrapassá-la.

A análise de dados recolhidos através de registos de vídeos é mais morosa, mas é o melhor meio para registar pormenores da pesquisa.

No final da pesquisa na internet, a investigadora mostrava a cada criança um vídeo sobre o seu tema.

Anexo 8 - Dados referentes à categoria 4 (Seleciona informação relevante)

Aspectos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

- É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
- Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
- Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
- Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 12 - Dados para a análise da categoria 4 (Seleciona informação relevante)

Participantes	CATEGORIA 4 - SELECIONA INFORMAÇÃO RELEVANTE							
	(Verificada na 4.ª fase - Concretizar a pesquisa, análise e organização da informação pertinente)							
	Nas reuniões individuais							
	Da pesquisa em livros		Da pesquisa em revistas		Da pesquisa na internet		Da compilação da informação que recolheu nas 3 fontes de informação	
	Dados referentes à categoria 4	Notas	Dados referentes à categoria 4	Notas	Dados referentes à categoria 4	Notas	Dados referentes à categoria 4	Notas
A	A criança selecionou informação relevante. Não considerou as imagens e informações que tinha recolhido na pesquisa e que	A criança adorava cavalos. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. Até esteve próxima da criança TF (que pesquisou sobre o	Aquando da recolha de informação, mesmo a investigadora lhe comunicando que continha informação não relevante para o	A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa. Talvez por adorar cavalos, a criança queria incluir tudo o que corresponde-se ao seu tema, sem qualquer	Depois da investigadora ler a informação a criança selecionava toda a informação como relevante. Referindo-se a uma foto de um cavalo,	A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa na internet.	A criança selecionou informação relevante. Como última informação a considerar da compilação:	A criança adorava cavalos. A criança queria considerar grande parte da informação que tinha recolhido. A criança mostrava-se interessada no tema, mas estava

	<p>falavam de cowboys, de uma festa de ciganos, de um povo nómada que morava em iurtas e de uma quinta na Austrália.</p>	<p>mesmo tema) a ver o que ela estava a encontrar.</p>	<p>seu tema, a criança considerava que interessava. Justificação da criança: “Interessa porque eu gosto de cavalos”.</p>	<p>restrição.</p>	<p>a investigadora diz que naquele texto não refere como os cavalos dormem, o que comem, etc., e se a criança considera, mesmo assim, que aquilo interessa para o seu livro e a criança diz “Interessa porque eu gosto de brancos” (referindo-se à cor do cavalo). A criança não filtra a informação pertinente para o seu livro.</p> <p>Numa notícia que falava de cavalos que tinham morrido, inicialmente, a criança considerou que devia incluir essa informação no livro (“Interessa porque eles [os leitores] têm de saber”. A investigadora questionou se isso seria importante</p>	<p>I- As raças portuguesas são: o Lusitano; o Alter-Real; e a Sorraia. Interessa? A- Só quero a Sorraia. I- Não dizemos o Lusitano? Também é português! A- Não.</p> <p>Escolheu imagens pertinentes, embora se deduza que escolheu várias imagens porque, simplesmente, gostava. Selecionou sem resistência as que teria de eliminar e acatou a sugestão da investigadora de não ter imagens sobre a mesma coisa (e.g. de cavalos a correr).</p>	<p>um pouco irrequieta (possivelmente queria ir brincar).</p>
--	--	--	--	-------------------	--	--	---

					constar do seu livro, ou se seria mais relevante dizer como os cavalos são, o que comem, etc. e a criança concordou que só deveria incluir a fotografia referente a essa notícia (Nota: não mostrava cavalos mortos).			
D	A criança selecionou informação relevante. Não selecionou como relevante informação sobre as algas, depois da l lhe dizer que ali estava escrito que as algas não eram verdadeiras plantas. Não considerou alguma informação que era relevante.	Estava a decorrer o intervalo. A criança mostrava-se interessada. A criança parecia selecionar as imagens porque gostava.	Não encontrou informação sobre o seu tema (plantas).		Através da imagem que tinha a constituição de uma flor, a criança ficou a saber como se chamava o que ela apelidava de “pauzinho”. Ficou entusiasmada por descobrir que se chamava caule. Quis incluir aquela imagem no livro.	A criança mostrava-se interessada e concentrada na pesquisa.	Inicialmente a criança estava a selecionar poucas imagens e não estava a selecionar informação que ilustrava o que tinha escrito para o livro. A criança não selecionou uma imagem que foi importante para escrever parte do texto –árvores de fruto.	A criança mostrava dificuldade em manter a concentração e segurança no que dizia.
IS	A criança selecionou informação relevante. Além de ter selecionado informação sobre a	A criança tinha recolhido poucas imagens.	-	Não encontrou informação sobre o seu tema (como nascem os bebés).	A criança ficou entusiasmada por ter descoberto o nome do cordão que liga a mãe ao bebé – cordão-	A criança IS mostrava-se entusiasmada e atenta na pesquisa do seu tema na internet.	A criança selecionou informação relevante. A criança quis	A criança mostrava-se interessada, mas distraía-se com facilidade. Estava, constantemente, a fazer questões

	ecografia, os 9 meses, sobre o parto e umbigo, também selecionou Informação menos relevante, ou seja, informação sobre o bebé depois de nascer (e.g. fraldas, vacinas, amamentação).				umbilical.		considerar toda a informação. Escolheu imagens relevantes que ilustravam o que escreveu para texto do livro. A criança escolheu mais quatro imagens do que as permitidas e não as queria apagar justificando: “mas eu gosto”.	sobre o assunto e contar as suas vivências.
LA	A criança escolheu um livro atlas, mas só conseguiu encontrar Portugal e Lisboa com a ajuda da investigadora.	Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade e que esta criança encontrou.	A criança encontrou uma fotografia de elefantes e considerou que era em Lisboa. A investigadora leu o que estava escrito e disse que não dizia que aquilo era em Lisboa e a criança disse: LA-Interessa porque eu já vi em Lisboa elefantes, no jardim zoológico. A investigadora chamou à atenção que o livro é sobre Lisboa e que deveria ter sobre	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	A criança considerou informação relevante e não considerou informação que era relevante para o seu tema.	Na reunião estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança parecia concentrada, mas, por vezes, distraía-se. A criança tinha recolhido poucas imagens sobre o tema (Lisboa) e só sobre animais do Jardim Zoológico.	A criança selecionou informação relevante. Considerou para o seu livro a imagem de um mapa que continha Portugal e a localização de Lisboa.	A criança tinha recolhido poucas imagens (4), pelo que foram as que ficaram.

			animais que estivessem no zoológico dessa cidade e aqueles não estavam. A criança concordou que não deveria incluir (nesta e noutras situações idênticas).					
MF	Não encontrou imagens sobre o seu tema.	Existia pouca informação sobre o seu tema (arco-íris), mas mostrava-se atenta na pesquisa.	<p>A criança selecionou uma imagem de um arco-íris pintado num muro (publicidade). A investigadora questionou se achava mais interessante colocar aquela imagem ou a de um arco-íris de verdade e a criança optou por este último, pelo que não considerou aquela imagem.</p> <p>A criança, inicialmente, considerou uma imagem de duas linhas sinuosas – um preto e outro</p>	Estavam os 5 elementos do grupo. Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa. A criança gostava de ver o que tinha a revista, mesmo que sobre outros temas. À medida que pesquisava gostava de partilhar com os colegas, coisas que encontrava sobre outros temas. Existia pouca ou nenhuma informação sobre o seu tema (arco-íris).	A investigadora leu um artigo que explicava como aparecia o arco-íris e a criança considerou que deveria colocar no seu livro.	A criança mostrava-se interessada e atenta na pesquisa de imagens sobre o seu tema na internet, mas estava a demorar na escolha de imagens. A criança não contava o número de cores que tinham os arco-íris que encontrava.	A criança considerou informação relevante.	A criança mostrava-se interessada e atenta.

			vermelho-, mas quando a investigadora a questionou se isso era um arco-íris a criança disse que não.					
MM	<p>Viu a imagem de uma menina a fazer experiências e considerou que era numa escola de Lisboa, mas não era. A investigadora disse à criança que não falava sobre Lisboa e se interessava para o seu tema e a criança disse que não.</p> <p>A criança escolheu uma imagem onde tinha crianças de outros países a jogar com bolas de futebol em terra batida. Não era em Lisboa.</p> <p>MM - É de futebol.</p> <p>I – E achas que isso é em Lisboa?</p> <p>MM- Sim. Tem no Estádio da Luz.</p> <p>I- O Estádio da Luz</p>	A criança adorava futebol, em particular, o Benfica.	A criança viu uma imagem de um livro e disse que era sobre as bibliotecas de Lisboa. Contudo, a investigadora leu o texto e disse que não dizia que aquele livro estava na biblioteca de Lisboa e se achava que devia incluir no livro e a criança disse que sim.	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil.	A criança selecionou informação relevante.	A criança adorava futebol, em particular, o Benfica.	<p>A criança selecionou informação relevante.</p> <p>A I leu parte de um artigo que a criança tinha escolhido explicando que o navio não era de Lisboa, só tinha passado por lá, e a criança MM considerou que não interessava para o seu livro.</p> <p>Escolheu imagens relevantes que ilustravam o que escreveu para texto do livro (e.g. mapa de Portugal, monumentos, Estádio da Luz).</p>	

<p>é assim, em terra? MM- Não. I. Não? Então achas que é em Lisboa isto? MM – Mas em Lisboa também há futebol! I – Mas o futebol é assim, em terra? MM – Há em Lisboa um campo velho. Tem assim em Lisboa. A I disse que aquelas imagens diziam respeito a outro país (que a criança entendeu que não era Portugal), mas mesmo assim achou que interessava para o seu trabalho porque, disse a criança: “mas eu quero, no meu trabalho”. A I esclareceu que o seu livro iria falar sobre Lisboa e que então só deveria ter coisas sobre essa cidade, e a</p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	criança concordou que não tinha lógica incluir aquela imagem de outro país.							
SE	-	Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade e que a criança LA encontrou.	-	A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil. Não encontrou informação sobre o seu tema em revistas.	Inicialmente a criança escolheu imagens de aviões, de comboios, de tubarões, dizendo que era em Lisboa. A investigadora leu para a criança o que correspondia a cada um e nos casos em que referiu que não era em Lisboa (aviões e tubarões), a criança considerou, na mesma, que interessava para o seu livro (mesmo depois da I explicar que o seu livro era sobre Lisboa, mas que essa informação não dizia respeito a essa cidade)	Na primeira reunião, estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança não parecia concentrada.	A criança selecionou informação relevante. Escolheu imagens relevantes que ilustravam o que escreveu para texto do livro.	A criança mostrava-se interessada e atenta na pesquisa. Entusiasmada, gostava de transmitir o seu interesse ou questionar alguns aspetos de Lisboa ou não (e.g. gostava de ir ao Oceanário; questionou se Lisboa era longe; disse que não se lembrava de andar de metro). Relativamente às imagens, a criança, inicialmente referiu que queria tudo, mas a investigadora disse que só podia escolher oito, pelo que a criança cumpriu.
TF	A criança selecionou	A criança parecia concentrada.	A criança selecionou duas	Mostrava-se uma criança	Das imagens que escolheu, tinha	Mostrava-se uma criança muito	A criança selecionou	A criança contactava com

	<p>informação relevante.</p> <p>Relativamente a uma imagem, a I disse que só falava da floresta, não referindo nada sobre os cavalos, mas mesmo assim a criança quis incluir aquela imagem que tinha um cavalo.</p>		<p>imagens de cavalos referentes a jogos, mas depois da investigadora lhe dizer do que se tratava a criança decidiu não colocar no livro.</p>	<p>entusiasmada com a pesquisa.</p>	<p>uma imagem de dois cavalos a lutarem e uma de um cavalo a morder, mas depois da investigadora ler cada um dos artigos a criança considerou que não importava para o seu tema.</p> <p>Escolheu também a imagem de um cavalo a saltar referindo que queria ver como eles saltavam. A investigadora explicou que referente àquela imagem só informava que ia haver uma corrida de cavalos, mas que foi cancelada porque alguns cavalos estavam doentes. A criança considerou que não importava para o seu livro.</p> <p>Em duas imagens, a</p>	<p>interessada e atenta na pesquisa de imagens sobre o seu tema.</p>	<p>informação relevante.</p> <p>A investigadora leu um texto que falava de um cavaleiro e a criança considerou que não interessava para o seu livro que iria falar de cavalos.</p> <p>A criança tinha poucas imagens recolhidas na pesquisa, pelo que as que tinha, maioritariamente, correspondia ao texto que tinha elaborado para o livro. Não escolheu uma imagem referente a um texto que ela tinha considerado que não interessava para o livro.</p>	<p>cavalos regularmente. A criança mostrava-se atenta e interessada, apesar de estarem presentes na biblioteca outras crianças do grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar noutro projeto, e de estar barulho na escola, porque estava a decorrer uma festa; a criança tinha participado.</p>
--	---	--	---	-------------------------------------	--	--	--	--

					<p>investigadora disse que onde estava essa fotografia só tinha um poema e que não dizia como o cavalo corria, o que comia, etc.. A criança só considerou importante para o seu livro uma das imagens.</p> <p>A criança justificou a escolha de uma imagem diferente referindo “Eu queria umas coisas engraçadas”.</p>			
TM	A criança selecionou informação relevante.		-	Não encontrou informação sobre o seu tema (plantas).	A informação que selecionou era relevante.	A criança tinha recolhido pouca informação.	A criança selecionou toda a informação como relevante. A criança escolheu várias imagens adequadas ao texto que produziu.	Decorreu na hora de intervalo no almoço. Inicialmente, estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na sala a trabalhar noutro projeto. A criança estava com dificuldade em se concentrar.
B	A criança selecionou informação relevante e	Na sala estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na	-	Não encontrou informação sobre o seu tema (baleias).	A criança selecionou informação relevante.	Estava a decorrer a hora de prolongamento, pelo que se ouvia	A criança selecionou informação relevante.	A criança não estava muito concentrada. A criança queria ir

	considerou, corretamente, como irrelevante alguma informação.	biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava falta de concentração.				barulho vindo do corredor. Estava presente na sala outra pessoa da equipa educativa. Era uma criança que se desconcentrava com facilidade, e que, de um modo geral, desafiava, constantemente, os adultos, brincando.	A criança, escolheu algumas imagens adequadas ao texto que produziu, no entanto não quis incluir no seu livro as imagens dos diferentes tipos de baleia – e que era relevante colocar.	brincar para o recreio.
IM	A criança selecionou toda a informação como relevante, mas não parecia estar atenta.	A criança tinha recolhido poucas imagens. Estava a decorrer o intervalo de almoço e ouvia-se as crianças a brincar no recreio. A criança mostrava alguma dificuldade em se concentrar e falta de interesse em verificar o que tinha encontrado na pesquisa em livros.	Num artigo que tinha um arco-íris a investigadora disse à criança do que se tratava e que não falava do arco-íris, mas a criança queria considerar essa imagem, mesmo assim (“Porque sim”). O que parecia interessar para a criança era colocar aquela imagem no livro.	A criança não parecia interessada, nem concentrada.	A criança selecionou toda a informação como relevante, mas não parecia estar atenta.	Estava a decorrer o intervalo, pelo que se ouvia algum barulho vindo do recreio. Inicialmente a criança mostrava-se interessada em pesquisar sobre o arco-íris, contudo, por vezes distraía-se olhando para as crianças no recreio.	A criança tinha recolhido pouca informação nas pesquisas, pelo que selecionou toda a informação.	A criança escolheu duas imagens do arco-íris com desenhos de bonecos (e.g. Hello Kitty) porque simplesmente gostou.
J	A criança considerou informação relevante.	A criança parecia interessada no que tinha encontrado na sua pesquisa e entusiasmada em	-	Não encontrou imagens sobre o seu tema (como nascem os bebés).	A criança considerou informação relevante e não quis considerar	A criança tinha recolhido poucas imagens.	A criança tinha selecionado pouca informação pelo que a selecionou toda. Era	A criança só queria colocar 3 fotos, mesmo sabendo que podia escolher 5.

	<p>A criança não selecionou alguma informação relevante: aquando da recolha de informação a criança não escolheu uma imagem do bebé a nascer, talvez por lhe terem acabado os papelinhos para marcar as páginas; no entanto, aquando da seleção das imagens, a I mostrou-lhe essa página e questionou-a se queria coloca-la no seu livro, mas a criança disse que não.</p>	<p>transmitir as suas vivências relacionadas com o assunto (tinha uma irmã recém-nascida). No entanto distraía-se com muita facilidade tomando conta do que se passava fora da BE (no corredor ou recreio).</p>			<p>algumas imagens que tinha escolhido inicialmente, talvez, porque não gostava (e.g. parto de cesariana).</p>		<p>informação relevante.</p>	<p>A criança quis ficar com duas fotos que correspondiam à mesma coisa.</p>
LE	-	<p>Não existiam livros sobre Lisboa, só um atlas a registar onde ficava essa cidade (e que a criança LA encontrou). A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil, mas mesmo se</p>	-	<p>A pesquisa sobre Lisboa através de imagens era difícil, mas mesmo se fosse sobre outro tema, esta criança parecia não entender a sua tarefa. Não encontrou informação sobre o</p>	<p>A criança recolheu várias imagens de animais no Jardim Zoológico de Lisboa e outras que a investigadora tinha dito que não diziam se pertencia a esse Jardim: I- Aqui não diz que essa imagem é lá</p>		<p>A criança escolhia todas as fotografias. E mostrava preferência pelas que tinham animais. I- Queres alguma [foto] daí? LE- Não tem</p>	<p>A criança parecia não perceber o que se pretendia. A maioria das fotos que a criança tinha recolhido era sobre animais e na seleção das imagens a incluir no livro ela só queria considerar</p>

		fosse sobre outro tema, esta criança parecia não entender a sua tarefa.		seu tema.	<p>no Jardim Zoológico! Não diz que esse leão está lá. Não diz se está ou não está. Achas que interessa para o teu livro?</p> <p>LE-(Acenou com a cabeça que sim)</p> <p>I-Vamos colocar mesmo sem saber se ele está lá, em Lisboa?</p> <p>LE- (Acenou com a cabeça que sim)</p> <p>I- E se depois ele não está lá? Vais dizer no livro que este animais está no Jardim Zoológico de Lisboa, mas não temos a certeza. Achas que devemos colocar no livro na mesma?</p> <p>LE- (Acenou com a cabeça que sim)</p>		<p>animais aqui!? I- Mas nós estamos a fazer sobre animais ou sobre Lisboa?</p> <p>LE- Animais.</p> <p>I- Não. O teu livro é sobre... Lisboa! E em Lisboa tem lá um sítio onde tem muitos animais. Tens de escolher imagens sobre Lisboa, senão as pessoas vão abrir o teu livro e olha: "Ah, em Lisboa só há animais, não há casas nem carros!" Não é?</p> <p>LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Escolhe daqui [imagens de Lisboa e do metro]. (A criança escolheu as três)</p> <p>A criança tinha escolhido uma foto a mais, pelo que tinha de eliminar uma, pelo que escolheu a que</p>	essas.
--	--	---	--	-----------	---	--	---	--------

							tinha golfinhos.	
MA	A criança selecionou informação relevante e, corretamente, alguma como irrelevante.	Decorria a hora do intervalo de almoço e ouvia-se algum barulho. A criança mostrava dificuldade em saber o que considerar sobre a primavera. A criança parecia não estar concentrada e cansada.	-	Não encontrou informação sobre o seu tema (primavera).	Ao pesquisar por “primavera” a criança obteve imagens de flores ou árvores floridas. Associada a uma das imagens de flores tinha um poema que não falava da primavera, pelo que a criança considerou que não interessava para o seu livro.		A criança selecionou informação relevante e não considerou alguma que também era. A criança escolheu uma imagem (de uma planta em forma de lábios) talvez porque gostava.	Decorreu na hora do prolongamento (ATL). A criança mostrava-se entusiasmada e atenta.
SA	A criança selecionou informação relevante.	A criança mostrava-se atenta.	-	Não encontrou informação sobre o seu tema (coração).	A criança selecionou informação relevante e não considerou outra que também era. Considerou, corretamente, como irrelevante alguma informação.	Estava a decorrer a hora de prolongamento, pelo que se ouvia algum barulho. Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava-se entusiasmada com a pesquisa na internet, mas parecia não estar totalmente concentrada.	A criança selecionou informação relevante, mas não quis considerar várias informações que também eram relevantes.	Decorreu na hora do prolongamento (ATL) e, por vezes, ouvia-se algum barulho. A criança estava pouco concentrada.
SI	A criança estava a		A criança estava a	Estavam outras	A criança estava a	Estava a decorrer a	A criança	

	selecionar toda a informação como relevante para o seu tema.		selecionar toda a informação como relevante para o seu tema, até informação que não era (ou seja objetos que o bebé precisa depois de nascer, como por exemplo a chupeta).	peças da equipa educativa a conversar na sala. Estava a decorrer o intervalo de almoço e estava barulho.	selecionar toda a informação como relevante para o seu tema, até informação que não era (e.g. nascimento dos dentes. A I explicou que isso não acontecia na fase do nascimento dos bebés, mas sim passado algum tempo, mas a criança respondeu que queria muitas coisas no seu livro).	hora de prolongamento, pelo que se ouvia algum barulho. Estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto. A criança mostrava-se interessada, mas como ela ti há encontrado muita informação, a reunião foi mais demorada, pelo que a dada altura a criança, apesar do esforço, já não conseguia manter a mesma concentração.	selecionou informação relevante. A maioria das imagens que escolheu ilustrava o texto que ia colocar no seu livro.	
TMA	A criança selecionou informação relevante. A I disse a informação relativa a uma imagem que tinha escolhido, não falava sobre elefantes, pelo que a criança não as selecionou	Decorreu dentro do horário letivo.	A criança considerou relevante incluir na sua pesquisa duas imagens de elefante em desenho, mesmo depois da investigadora explicar do que se tratava (desenho de um elefante	A criança mostrava-se empenhada.	A I disse que uma imagem de um elefante não tinha informação, mas a criança quis considerar, na mesma, a imagem. A criança considerava toda a informação relevante.	Decorreu na hora do prolongamento, mas não estava barulho.	A criança selecionou informação relevante. I- Aqui diz assim: os elefantes têm dentes muito fortes para arrancarem ramos e raízes das árvores. Achas que interessa isso para	A criança mostrava-se atenta e interessada.

	<p>(imagem e informação).</p> <p>A I disse-lhe que duas imagens diziam respeito à mesma coisa, mas a criança quis considerar, na mesma, as duas.</p>		<p>numa publicidade a um sumo; desenho num jogo)</p> <p>I – Porque achas que devemos considerar essa imagem?</p> <p>TMA – Porque está aqui um elefante [desenho].</p> <p>I – E achas que interessa essa imagem?</p> <p>TMA – Sim</p> <p>I- Achas que isto é um animal verdadeiro?</p> <p>TMA- Sim.</p> <p>I-Ou é um desenho?</p> <p>TMA-É só um desenho.</p> <p>Investi – Interessa colocar no teu livro imagens de desenhos ou fotografias verdadeiras de animais?</p> <p>TMA- Fotografias de animais.</p> <p>I-Então achas que isto interessa?</p> <p>TMA – (A criança,</p>			<p>o teu livro?</p> <p>TMA- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I-Aí diz que os elefantes, quando têm problemas ajudam-se uns aos outros. Achas importante dizer isso?</p> <p>TMA- Sim, isso é muito importante.</p> <p>A criança, em parte, escolheu imagens adequadas ao texto que produziu.</p> <p>A criança escolheu o número de imagens pedidas pela investigadora. Inicialmente a criança queria escolher várias logo na 1.ª página, mas a investigadora alertou que depois só podia escolher mais uma e a criança, a partir daí, já escolheu imagens mais</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--

			entusiasmada afirma que sim, acenando com a cabeça) I-E isto é uma fotografia verdadeira? TMA - (A criança afirma que sim, acenando com a cabeça) Nota: Nesta fase já estava barulho no corredor ao lado, conseguindo a criança avistar os colegas a passar.				racionalmente.	
TP	A criança selecionou informação relevante. Relativamente a uma imagem que a criança tinha escolhido, a I disse que não estava escrito nada de especial, pelo que a criança a considerou irrelevante.	A criança estava empenhada. Decorreu dentro do horário letivo.	A criança selecionou informação relevante.	Mostrava-se uma criança entusiasmada com a pesquisa.	A criança selecionou informação relevante. A criança queria considerar toda a informação. Por ex. escolheu para incluir no seu livro um artigo que referia que havia leões que comiam pessoas e outro sobre o Sporting.	A criança estava muito entusiasmada com a pesquisa na internet.	A criança selecionou informação relevante. Na seleção das imagens a criança escolheu a imagem de um tigre, mas depois da investigadora lhe dizer que era um tigre, mas que ele estava a fazer sobre leões, assim a criança considerou que não interessava.	A criança mostrava-se interessada, mas estava a decorrer o intervalo e a criança, por vezes, distraía-se. A criança escolheu o dobro das imagens que poderia colocar no livro, mas, no final selecionou sem resistência as que teria de eliminar.

							Recolheu imagens pertinentes, embora se verifique que escolheu duas porque simplesmente gostava.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOTAS:

A investigadora devia ter questionado o motivo da escolha final de cada imagem. Entende-se que, de um modo geral as crianças escolheram as imagens porque gostavam, e não porque queriam ilustrar o que dizia o texto do seu livro.

Após a elaboração do texto, tinha sido interessante que as crianças tivessem oportunidade de seleccionar imagens que correspondessem ao que o texto dizia. Assim, se a criança considerasse que de entre as imagens que tinha recolhido inicialmente nas pesquisas, nenhuma se adequava, ela poderia pesquisá-las novamente, na internet ou noutra fonte que considerasse mais viável.

Anexo 9 - Dados referentes à categoria 5 (Trata a informação selecionada)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- i. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- ii. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- iii. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- iv. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 13 - Dados para a análise da categoria 5 (Trata a informação selecionada)

Participantes	CATEGORIA 5 - TRATA A INFORMAÇÃO SELECIONADA	
	(Verificada na 5.ª fase - Redigir e editar o livro informativo digital sobre os temas pesquisados)	
	Nas reuniões individuais	
	Na redação do texto	
	Dados referentes à categoria 5	Notas
A	<p>I- O desporto que se faz a cavalo chama-se equitação. A- Se calhar escreves equitação.</p> <p>I- Como é que escrevemos que as crias ficam dentro da barriga da mamã até ficarem grandinhas? Como é que escrevo aqui a frase? A-Cavalos ficam na barriga da mãe até ficarem grandes ou médios.</p> <p>I-Aqui diz: os cavalos e as zebras são da mesma família. Queres colocar isso? A- Até pode ser. I- Como é que escrevo isso?</p>	<p>A criança adorava cavalos. De um modo geral, a criança mostrava-se entusiasmada em visualizar o que tinha recolhido na pesquisa sobre o seu tema e atenta à leitura, pela I, do texto que estava a produzir para o seu livro. Contudo, estava um pouco irrequieta (possivelmente</p>

	<p>A- Como quiseses agora...</p> <p>I- Ai, és tu! Ha, hah! O livro é teu! Como é que eu escrevo?</p> <p>A- ... Já não me lembro.</p> <p>I- Os cavalos e as zebras fazem parte da mesma família. Como é que escrevo isso?</p> <p>A- As zebras também dão de mamar às filhas delas e também dão de mamar aos cavalos, aos animais dos outros.</p> <p>I- Não! (...) Só vamos dizer que são da mesma família.</p> <p>A- Os cavalos são da mesma família das zebras.</p>	<p>queria ir brincar).</p> <p>De um modo geral, a criança soube formular frases complexas sem grande apoio.</p> <p>A criança representava a informação, mas acrescentava informação não decorrente da pesquisa.</p>
D	<p>I- As plantas podem fazer bem à saúde. Queres colocar isso?</p> <p>D- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Então como é que dizemos?</p> <p>D- Po...mos isto.</p> <p>I- Como é que dizemos?</p> <p>(A investigadora teve de repetir e mesmo assim a criança mostrava-se confusa não conseguindo formular essa frase)</p> <p>D- As plantas são... viver (?) com água também se come.</p> <p>(...)</p> <p>I- Como é que escrevemos que as plantas podem ser importantes para a saúde? Como é que escrevemos?</p> <p>D- As plantas...</p> <p>I- As plantas...</p> <p>D- ...alimento (?)...</p> <p>I- ... podem ser importantes...</p> <p>D- ... importantes... para as pessoas...</p> <p>I- Para a saúde.</p> <p>I- As flores são plantas e as árvores também. Vamos dizer isso?</p> <p>D- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Então vá. Como é que dizemos?</p> <p>D- As árvores...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] As árvores...</p> <p>D- ... também são plantas...</p> <p>I- As árvores e as flores...</p> <p>D- ...lores...são plantas...</p>	<p>A criança mostrava dificuldade em manter a concentração e segurança no que dizia. A criança revelava dificuldade em formular as frases após a informação que a investigadora lhe dava sobre o seu tema.</p>
IS	I- Olha. A seguir diz assim: que os papás, através desse exame [ecografia] podem ver se é menino ou menina.	A criança mostrava-se

<p>(...)</p> <p>I- Queres dizer isso? Achas importante?</p> <p>IS- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Então como é que dizemos?</p> <p>IS- Dizemos.</p> <p>I- Queres que eu te diga de novo? Mas depois tu é que me dizes como vamos escrever.</p> <p>(A I repetiu o que tinha dito inicialmente)</p> <p>IS- Quero essa palavra inteira.</p> <p>I- Mas diz tu! Os outros meninos também disseram!</p> <p>IS- A...</p> <p>I- Eu posso-te dizer outra vez.</p> <p>IS- O pai...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os pais...</p> <p>IS- Os pais podem ver esse exame.</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] podem...</p> <p>IS- ... se é menino ou menina.</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ver, através desse...</p> <p>IS- ...através da máquina...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] desse exame, se é...</p> <p>IS- ... menino ou menina.</p> <p>I- Dizemos que o bebé está quantos meses na barriga da mamã até nascer?</p> <p>IS- Nove.</p> <p>I- Então como é que dizemos?</p> <p>IS- São nove meses que os bebés estão na barriga da mamã.</p> <p>(...)</p> <p>I- Olha. Aqui diz que a mamã alimenta o bebé através do cordão umbilical. É importante dizer isso?</p> <p>IS- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Como é que escrevemos?</p> <p>IS- É a mesma coisa.</p> <p>I- Mas dita-me tu!</p> <p>IS- Eu não me lembro.</p> <p>I- Ai...Estás a demorar muito! [Ao longo das reuniões a criança divagava muito, querendo contar as suas vivências]</p> <p>IS- Eu sei, porque não sei ler!</p> <p>I- Mas eu estou a te ler. Tu tens de me dizer. O que é que te acabei de dizer? Que... Como é que o alimenta a mamã [ao bebé]?</p>	<p>interessada, mas distraía-se com facilidade. Estava, constantemente, a fazer perguntas sobre o assunto e contar as suas vivências. A criança mostrava-se com preguiça em formular as frases, mas conseguia formular frases complexas.</p>
---	--

	<p>IS- Com um cordão...</p> <p>I- ... Através do cordão umbilical!</p> <p>IS- ... umbilical!</p> <p>I- Então vá, como vamos dizer?</p> <p>IS- A mamã, através o cordão “ubilicaule”...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] A mamã... através do cordão...</p> <p>IS- ...cordão “ubilicaule”...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... um um-bi</p> <p>IS- ...li-cal.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... li-cal... Sim? O que é que ela faz?</p> <p>IS- E como é que sabes que é um-bi-li-caue?</p> <p>I- Porque já aprendi na escola... E tu também estás a aprender.</p> <p>IS- E como é que a minha avó aprendeu isso?</p> <p>I- Na escola. Ela também andou!</p> <p>(...)</p> <p>I- A mamã, através do cordão umbilical, o que é que ela faz?</p> <p>IS- Ela come e o bebé...</p> <p>I- Alimenta...</p> <p>IS- ... e quando a mamã come coisas doces, ele dá pontapés! [não foi na pesquisa que obteve essa informação]</p>	
LA	<p>I- Descobriste que em Lisboa tem o Jardim Zoológico. Como é que escrevo para colocares no livro?... [A criança não respondeu]</p> <p>Queres colocar essa informação?</p> <p>LA- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Como é que escrevo?</p> <p>LA- Que... golfinhos...</p> <p>(...)</p> <p>I- [A I explicou novamente e questionou] como é que vamos escrever isso no livro? Diz tu a frase, como queres dizer.</p> <p>LA- Quero dizer assim: os golfinhos em Jardim Zoológico.</p> <p>I- Mas primeiro temos de dizer que tem um Jardim Zoológico! Não é? E só depois dizemos os animais que existem.</p> <p>LA-Posso inventar?</p> <p>I- Não!</p> <p>(...)</p> <p>(A I voltou a explicar)</p> <p>LA- Quero que tu escrevas que... o... o Jardim...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O Jardim...</p> <p>LA- ...Zoo...</p>	<p>A criança mostrava-se interessada, mas parecia com falta de concentração e cansada (estava sempre a bocejar). A criança mostrava-se com dificuldade em formular as frases para o seu texto e as que formulava eram simples ou nominais</p>

	<p>I-... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Zoológico...</p> <p>LA- ...tem... Posso dizer “muitos animais”?</p> <p>I- Mas primeiro temos de dizer que em Lisboa tem esse Jardim Zoológico! Senão as pessoas não sabem! (...)</p> <p>I- Olha, então digo assim: “Em Lisboa”... O que é que existe?</p> <p>LA- Muitos animais...</p> <p>I- Existem muitos animais? Onde?</p> <p>LA- No Jardim...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]...existem muitos animais no Jardim Zoológico.</p>	
MF	<p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Como é que dizemos que o arco-íris aparece quando a luz do sol atravessa as gotinhas de água? Como é que dizemos isso?</p> <p>MF- Atravessa...Porque o arco-íris aparece...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O arco-íris aparece...</p> <p>MF- ...quando</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] quando...</p> <p>MF – ...está a chover e ao mesmo tempo sol.</p> <p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Como é que dizemos que são sete as cores do arco-íris?</p> <p>MF- São sete as cores do arco-íris.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] São sete as cores do arco-íris. E vamos dizer quais são?</p> <p>MF- Sim! Vermelho... (A criança estava a olhar para uma imagem que tinha recolhido na pesquisa)</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Vermelho...</p> <p>MF- Laranja.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Laranja...</p> <p>MF- Amarelo.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Amarelo...</p> <p>MF- Verde.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Verde...</p> <p>MF- Azul-claro...</p> <p>I- Essa chama-se anil!</p> <p>MF- Não! Azul!</p> <p>I –É querida. Mas eles chamam anil. A cor que nós chamamos a esse azul, que não é bem azul clarinho... chama-se anil!</p> <p>MF- Não. É este. (Apontando para a cor)</p>	<p>A criança MF mostrava-se interessada e atenta. A criança conseguia construir frases complexas.</p>

MM	<p>I- Encontraste isto [mostrando a imagem do mapa de Portugal]. Lembras-te?</p> <p>MM- Sim.</p> <p>I- O que é isso?</p> <p>MM- Um mapa.</p> <p>I- Um mapa de quê? Qual é o país?</p> <p>MM- Portugal.</p> <p>I- Portugal. E onde está Lisboa, lembras-te?</p> <p>(A criança não acertou, tendo apontado perto da Figueira da Foz, mas acertou onde ficava Viana do Castelo)</p> <p>(...)</p> <p>I-Olha, então dessa imagem o que é que nós podemos escrever aqui? O que é que podemos dizer no teu livro?... [A criança não respondeu] Onde é que fica Lisboa?</p> <p>MM-Em Portugal.</p> <p>I- Então como é que eu escrevo?</p> <p>MM- Lisboa fica em Portugal.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Lisboa fica em Portugal. Longe ou perto de Viana?</p> <p>MM- O quê?</p> <p>I- Fica pertinho de Viana ou longe?</p> <p>MM- Fica longe.</p> <p>I- Escrevo isso? Interessa?</p> <p>MM- Escreve, escreve, escreve.</p> <p>I- [Lendo o que já escreveram] Lisboa fica em Portugal...e que mais?</p> <p>MM- ...longe de Viana...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] longe de Viana.</p>	<p>A criança MM mostrava-se interessada e atenta.</p> <p>A criança sabia construir frases coerentes.</p>
SE	<p>I- Tu encontraste esta imagem. Sabes o que isto é? É um “comboio” [para a criança perceber melhor] que se chama metro. É o metro de Lisboa. Queres colocar aqui, a dizer que em Lisboa existe metro? Achas importante?</p> <p>SE- Eu não me lembro que eu já andei de metro.</p> <p>I- Queres escrever no teu livro que em Lisboa existe metro?</p> <p>SE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Como é que escrevemos?</p> <p>SE- Em Lisboa tem metro.</p> <p>I- Vamos dizer que existe essa ponte em Lisboa [Ponte 25 de Abril]? Então como é que escrevemos?</p> <p>SE- Em Lisboa existe a ponte de 25 de Abril.</p>	<p>A criança mostrava-se interessada e atenta na pesquisa. Entusiasmada, gostava de transmitir o seu interesse ou questionar alguns aspetos de Lisboa ou não (e.g. gostava de ir ao Oceanário; questionou se Lisboa era longe; disse que não se lembrava de andar de metro).</p> <p>A criança formulava frases</p>

		<p>simples para o texto do seu livro. Não teve possibilidade de construir frases complexas pelo que não se pôde verificar se ela era capaz. Começava as frases por “Lisboa” ou “Em Lisboa”.</p>
TF	<p>I- Queres que escreva isso? Que os cavalos agora são maiores? TF- Sim. I- Sim? Como é que eu escrevo isso? TF- Que os cavalos... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Que os cavalos... TF. São maiores! I- Do que antigamente? TF- Sim. I- Porquê? TF- Há mais um bocadinho de calor. I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ...maiores que antigamente porque está mais calor, não é? TF- Sim. I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] do que antigamente.</p> <p>I- Eles agora estão maiores, com pernas e focinho mais compridos e cascos em vez de dedos. [Esclarecendo] Antigamente tinham dedos em vez de cascos, e agora, além de estarem maiores, com as pernasmaiores,o focinho também é mais comprido. Queres dizer isso? TF- E têm cascas [fazendo gestos para tentar exemplificar]. I- E em vez de dedos, agora passaram a ter cascos. TF- Sim! I- Queres que escreva isso? TF- (Acenou com a cabeça a dizer que sim) I- Como queres que escreva? Os cavalos de agora... não é? Como é que eles são? Os cavalos... TF- ... são mais grandes... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... de agora... Mas isso já dissemos: que são maiores. O que é que eles têm maior? TF- As pernas... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Têm as pernas mais compridas...não é? As pernas e o focinho mais compridos e têm cascos em vez de dedos. Não é? Como é que eu digo isso?</p>	<p>A criança contactava, regularmente, com cavalos. A criança mostrava-se atenta e interessada, apesar de estarem presentes na biblioteca outras crianças do grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar noutro projeto, e de estar barulho na escola, porque estava a decorrer uma festa; a criança tinha participado. Como a criança estava sempre a divagar, a investigadora teve de dar um maior apoio na formulação das frases para o texto a incluir no livro.</p>

	<p>TF- Têm cascos...</p> <p>I - ... E...</p> <p>TF- Agora têm cascos.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ... e têm cascos em vez de dedos. Antigamente tinham dedos!</p> <p>TF- Eu nunca vi cavalos com dedos...</p> <p>I- Porque foi há muitos, muitos anos! Não eramos nascidos!</p>	
TM	<p>I- [Depois de explicar pela 3.ª vez] Existem plantas que têm o caule grosso e forte...</p> <p>TM – Quero usar isso [?] senão, depois, esqueço-me.</p> <p>I- É? Então como é que eu escrevo?</p> <p>TM – Há algumas árvores que têm o...</p> <p>I- Plantas, não é? A árvore é uma planta, não é?</p> <p>TM - ... que têm...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Existem...</p> <p>TM- ...plantas...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] plantas...</p> <p>TM- ...que têm o tronco...</p> <p>I-... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] que têm o caule f...f...</p> <p>TM- ...forte...</p> <p>I-... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] forte ... que são as...</p> <p>TM- ...flores.</p> <p>I-... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] as árvores. Que são os troncos das árvores, não é? (...)</p> <p>I – E agora aqui diz também: existem plantas que têm o caule fininho e frágil; são as flores. Como é que escrevo?</p> <p>TM- Existem umas plantas...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Existem plantas...</p> <p>TM – Que têm o caule frágil...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] que têm o caule frágil...</p> <p>[Entretanto entrou uma pessoa na BE que interrompeu o trabalho]</p> <p>I- [Depois de explicar pela 1.ª vez] Aqui diz: as plantas não têm todas a mesma idade; e algumas morrem depois de ter dado flor, sementes ou frutos!</p> <p>TM- Algumas flores não são da mesma idade.</p> <p>I- Flores ou plantas?</p> <p>TM – Plantas. Algumas plantas não são da mesma idade e morrem mais cedo.</p> <p>I - [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] As plantas não têm todas a mesma idade. E escrevo o quê? Que algumas morrem mais</p>	<p>Decorreu na hora de intervalo no almoço.</p> <p>Inicialmente, estavam outras pessoas do grupo e equipa educativa na biblioteca a trabalhar noutro projeto.</p> <p>A I teve de repetir algumas vezes a informação para que a criança conseguisse elaborar algumas frases. A criança revelava dificuldade em se concentrar.</p> <p>A criança construía frases simples e complexas, tendo, porém, na maioria das vezes, a I apoiado essa construção.</p>

	cedo? [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Algumas morrem mais cedo.	
B	<p>I- Então, o que é isso? (referindo-se a uma imagemdo esqueleto de uma baleia)</p> <p>B- São ossos.</p> <p>I- Os ossos das baleias. Olha, os ossos das baleias têm um óleo que ajuda a que as baleias consigam flutuar.</p> <p>B- Já me disseste isso [refere-se à fase em que recolheu esta imagem na pesquisa em livros]. Ajudam a flutuar, não é a nadar [exemplificando com os braços]...</p> <p>(...)</p> <p>I- Como é que escrevemos isso?</p> <p>B- Escrevemos que as baleias têm óleo...</p> <p>I- ...Os ossos das baleias...</p> <p>B- Os ossos, com óleo para ajudar a flutuar!</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os ossos das baleias têm...</p> <p>B- Posso ir jogar que já temos os brinquedos ali [no recreio]?</p> <p>I-Já estamos a acabar. Quando acabarmos aqui vais, está bem? Os ossos das baleias têm um óleo.</p> <p>B- Óleo.</p> <p>I- Têm muito óleo que ajudam a flutuar.</p> <p>B- Flutuar.</p> <p>I- Olha, a maior baleia, é a baleia azul! Vamos escrever isso?</p> <p>B- Vamos.</p> <p>I- Como é que escrevemos isso?</p> <p>B- Que as baleias azuis...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] As baleias azuis...</p> <p>B- ... Azuis são as mais grandes do rio.</p> <p>I- São as maiores. São as maiores quê?</p> <p>B- As maiores baleias da ilha.</p> <p>I- Da ilha. Eu disse-te da ilha?</p> <p>B- Não.</p> <p>I-Queres dizer isso?</p> <p>B-Quero.</p> <p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Que o elefante é o maior animal que anda sobre a terra e que mesmo assim a baleia [azul] é muito maior do que ele, porque ele cabia na língua dela! O tamanho dele é do tamanho da língua dela. Interessa? Vamos escrever isso? [para captar a atenção da criança que estava irrequieta]</p> <p>B-Interessa.</p>	<p>A criança não estava muito concentrada. A criança queria ir brincar para o recreio.</p> <p>A criança construía frases simples e complexas.</p>

	<p>I- É a última frase. Diz lá. B- Que um elefante cabe só da língua. I- O elefante, que é o maior animal que anda sobre a terra... B- ...terra... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ...que é o maior animal que anda sobre a terra... B- ...terra.. I – Diz. B- É.. I- Que... B- ...Que cabem só da língua da baleia.</p>	
IM	<p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] O arco-íris aparece quando a luz do sol atravessa as gotinhas da água. IM- Água. I- Como é que escrevo isso? Ora dita-me. O que é que vamos escrever no livro? IM- O arco-íris aparece “co” luz da(?) água. I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] aparece quando a luz do sol... A luz da água? A água tem luz? IM- (Ri-se levemente) I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] a luz do sol... IM- ...atravessa... I- Atravessa o quê? IM- O mar? I- As gotinhas da água! IM- As gotinhas da água.</p> <p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Como é que vamos dizer que o raio de luz branca atravessa a gotinha e depois... IM- Aparece o arco-íris. I- Então como é que dizemos? IM- A luz do sol... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] A luz do sol... O raio de luz, não é? IM- (Acenou com a cabeça a dizer que sim) I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O raio de luz do sol...que é... IM- ... branco... I- ...[Ao mesmo tempo que escrevia dizia] que é branco...atravessa as...gotinhas de água... IM- ...e aparece o arco-íris.</p>	<p>A criança tinha recolhido pouca informação na pesquisa nas diferentes fontes. Estava a decorrer o intervalo e na BE estavam presentes outras crianças do grupo e um elemento da equipa educativa a trabalhar noutro projeto. A criança distraía-se com facilidade. A criança revelava dificuldade em construir frases simples.</p>
J	<p>I – Os bebés, quando já são maiorzinhos na barriga da mamã dão pontapés. Vamos escrever isso? J- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p>	<p>Estava a decorrer o intervalo. A criança parecia interessada</p>

	<p>I- Então vá. Como é que dizemos? J- O bebé... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O bebé... J- ...dá pontapés na barriga da mamã. I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... dá pontapés na barriga... J- E a mamã está um mês no hospital. (A criança estava distraída a olhar para o recreio) I- Não! Já estás a inventar!</p> <p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Como é que dizemos que o bebé fica 9 meses na barriga da mamã e, depois, nasce. Como é que dizemos? J- O bebé... I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O bebé... J- ...tá 9 meses... na barriga da mamã. [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ... 9 meses... J- E está pronto... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ...na barriga da mamã... J- ... e está pronto para nascer.</p>	<p>no que tinha encontrado na sua pesquisa e entusiasmada em transmitir as suas vivências relacionadas com o assunto (tinha uma irmã recém-nascida). No entanto distraía-se com muita facilidade tomando conta do que se passava fora da BE (no corredor ou recreio).</p> <p>A criança construía frases complexas.</p>
LE	<p>I- Aqui diz assim: no Jardim Zoológico de Lisboa tem muitos animais. Queres dizer isso? LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim) I- Então como é que dizemos? Como é que escrevemos no teu livro? LE- Na capa? I- Não. O que é que escrevemos? Vamos ter de escrever para fazer o livro! Ainda não escrevemos nada! (...) I- Diz-me como é que escrevemos aqui [no papel] que no Jardim Zoológico de Lisboa existem muitos animais. Como é que dizemos? Ora dita-me... [A criança não respondeu] Diz lá como é que se diz.... No... LE- No Jardim Zoológico de... no Jardim... I- No Jardim Zoológico de Lisboa... LE-...tem mais animais que vimos... I- Tem muitos animais. [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Tem muitos animais. Vamos escrever isso no livro? Sim? LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Diz assim: lá tem golfinhos, leões-marinhos, pelicanos... LE- Macacos. I- Sim... Então como é que escrevemos? LE- Leão-marinho.</p>	<p>A criança parecia não perceber o que se pretendia. Revelava muita dificuldade na construção frásica.</p>

I- Só escrevemos leão-marinho? Ou dizemos que tem estes animais [que tinha referido anteriormente], sim?

LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)

I- Como é que dizemos?

LE- Leão-marinho...

I- Mas temos de construir a frase... Temos de dizer onde é que está! Onde é que estão esses animais? Onde é que estão?

LE- Estão pendurados! [talvez se referisse a uma imagem que viu anteriormente de macacos]

I- Ai os leões-marinhos estão pendurados?

LE- (Acenou com a cabeça a dizer que não)

(A I leu o que tinham escrito até àquele momento e voltou a questionar que animais é que tinha lá) LA- Leão-marinho...

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Leões-marinhos... Sim... O que é que eu disse mais?

LE- Leão!

I- Mas aqui não está a dizer que tem leão!

(...)

I-Olha, tem golfinhos, muitas aves, cobras, lagartos. Como é que escrevo isso? [Recapitulando:] Tem leões-marinhos... e que mais?... [A criança não respondeu] O que é que eu acabei de dizer?

LE - ... Aqueles que fazem barulho! [A criança tinha ido, recentemente, a um Jardim Zoológico. Talvez se estivesse a referir a algum animal que viu lá]

(...)

(A I voltou a nomear os animais que existiam no Jardim Zoológico)

I- Vamos escrever isso?

LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)

I- Sim? Então vá. Tem leões-marinhos e que mais? ... [A criança não respondeu] Acabei de dizer querida! Quais são os animais?...

[A criança não respondeu] Tem golfinhos e que mais?

LE- Golfinhos!

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Golfinhos... Mais animais que tem lá, no Jardim Zoológico de Lisboa.... Acabei de ler!... O que é que eu disse?

LE- Macacos!

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Macacos... E que mais?... O que é que eu acabei de dizer querida?

LE- Leão-marinho.

I- Leões-marinhos, golfinhos, macacos... Tem cobras...lagartos...

LE- Cobas!

I- Cobras? [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] cobras... Lagartos, também. Queres dizer?

LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)

I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] lagartos... E muitos mais animais! Dizemos isso?

LE- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)

	<p>I- Como é que dizemos?... [A criança não respondeu] Como é que escrevo?... [A criança não respondeu] [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] e...</p> <p>LE- ...animais...</p> <p>I -[Ao mesmo tempo que escrevia dizia] muitos...</p> <p>LE- ...animais.</p> <p>I - [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] mais animais.</p>	
MA	<p>I- [Depois de ler a 1.ª vez] A primavera chega em março, Queres escrever isso? Achas que é importante dizer que a primavera chega em março?</p> <p>MA-Simmmm...</p> <p>I- Então como é que vamos dizer?</p> <p>MA- A primavera começa em março.</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] começa...</p> <p>MA- Em março.</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] em março.</p> <p>I- [Depois de ler a 1.ª vez] Na primavera começam a nascer folhas novas...</p> <p>MA- Já sei! Começam a nascer as flores...</p> <p>I- ... e as árvores ficam cheinhas de folhas.</p> <p>MA – Ahhh...</p> <p>I- .. e as flores começam a desabrochar. As flores. Então como é que dizemos?</p> <p>MA – A primavera...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Na primavera... O que é que começa a nascer? [A criança não respondeu] ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] começam...</p> <p>MA- ...a nascer as flo...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] a nascer flores...</p> <p>MA - ... as folhas...</p> <p>I –... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ... e as árvores ficam...</p> <p>MA - ...ficam cheias de folhas [fazendo o gesto, com os braços, a simular uma árvore com volume na zona da ramagem].</p>	<p>Decorreu na hora do prolongamento (ATL). A criança mostrava-se entusiasmada e atenta.</p>
SA	<p>I- [O coração] Está sempre a bater, mesmo durante a noite. Senão morríamos, não é? Se parar de bater, morremos. (...)</p> <p>SA – O coração...?</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O coração...</p> <p>SA- ...e as veias...</p> <p>I- O coração [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] e as veias...</p> <p>SA- O coração tem de bater durante a noite, senão morremos.</p>	<p>Decorreu na hora do prolongamento (ATL) e, por vezes, ouvia-se algum barulho.</p> <p>A criança estava um pouco irrequieta, mas parecia interessada. Parecia não estar</p>

	<p>I- E agora aí diz: o coração serve para fazer circular o sangue por todo o corpo através das veias. Como é que escrevemos isso?</p> <p>SA- O coração serve...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O coração serve...</p> <p>SA- ...para circular o sangue das veias.</p> <p>I- ...[Ao mesmo tempo que escrevia dizia] para fazer circular o sangue pelas veias.... E as veias onde estão?</p> <p>SA- Estão pelo corpo todo.</p>	<p>muito concentrada.</p> <p>A criança conseguia formular frases complexas.</p>
SI	<p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Como é que dizemos? Aqui diz assim: os bebés ouvem dentro da barriga da mamã, ouvem a voz dos papás e, depois de nascerem, sabem que são eles. Reconhecem-nos. Como é que escrevemos?</p> <p>SI- Os pais...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os pais...</p> <p>SI- ... reconhecem...</p> <p>I- Os pais é que reconhecem?</p> <p>SI- Não! O bebé.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] O bebé...</p> <p>SI- ... reconhece...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] reconhece...</p> <p>SI- ... os pais.</p> <p>I – Os pais? Através dos olhinhos?</p> <p>SI- Nah, do som.</p> <p>I- [Depois de explicar a 1.ª vez] Os bebés, quando estão quase para nascer já não conseguem dar cambalhotas porque já não têm espaço (porque já estão muito grandes). Então? [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os bebés...</p> <p>SI- Os bebés não conseguem dar cambalhotas porque já estão muito grandes.</p> <p>I- Há bebés que se nascerem antes dos 9 meses chamam-se bebés prematuros. Queres escrever isso?</p> <p>SI- (Acenando com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Então como é que escrevemos?</p> <p>SI- Os bebés são... que nascem antes do tempo são “permaturos”.</p>	<p>Estava na hora do intervalo do almoço. A criança parecia estar interessada, mas não estava totalmente concentrada. A investigadora, teve de, em várias vezes, repetir a informação porque a criança dizia que se esquecia.</p>
TMA	<p>I- Queres escrever isso? A dizer que [os elefantes] são os maiores animais que andam sobre a terra?</p> <p>TMA- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Como é que escrevemos? ... Os elefantes...</p> <p>TMA- ...tes são os maiores da terra.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ...são os maiores...</p> <p>TMA- Maiores da terra.</p>	<p>A criança mostrava-se atenta e interessada.</p>

	<p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... maiores... que andam sobre a terra, não é? Porque depois há os marinhos que são muito grandes!...</p> <p>I- Como é que dizemos que eles têm uns dentes muito fortes para arrancarem os ramos e as raízes das árvores?... Como é que dizemos?</p> <p>TMA- Os elefantes têm dentes fortes que batem nas árvores [a criança estava um pouco distraída a fazer o gesto do abanar das orelhas dos elefantes – texto produzido imediatamente antes]...</p> <p>I- Não. Para arrancarem...</p> <p>TMA- As árvores...</p> <p>I- Para arrancarem os ramos e as raízes das árvores! ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] para arrancarem...</p> <p>TMA- ...arrancarem...</p> <p>I- Sim...</p> <p>TMA- ...raízes das árvores!</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] raízes... e ramos!</p> <p>TMA - [Mormorou] Ramos.</p> <p>I- Então, achas que interessa dizer que o elefante fica dentro da barriga da mamã quase dois anos?</p> <p>TMA- (Acenou com a cabeça a dizer que sim)</p> <p>I- Então, vá, como é que dizemos?</p> <p>TMA- Os elefantes...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os elefantes...</p> <p>TMA - ...ficam na barriga da mamã ...</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] ... ficam na barriga...</p> <p>TMA -... a duas horas!</p> <p>I- Dois anos!</p> <p>TMA- Dois anos.</p> <p>I- Quantos anos tens?</p> <p>TMA- Cinco [mostrando o mesmo número de dedos].</p> <p>I- Cinco. E eles ficam dois anos [mostrando o mesmo número de dedos].</p>	
TP	<p>TP- Os leões moram em África.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] Os leões moram em África. (...) Queres dizer mais alguma coisa? Em que parte da África é?</p> <p>TP- Na de verde escuro [olhando para o mapa e referindo-se às savanas].</p> <p>I- Savanas. Então como é que eu escrevo a frase. Aqui diz assim: os leões vivem em grupos - estão muitos leões - nas savanas de África e também numa reduzida zona da Índia. Que é aqui [apontando no mapa].</p>	<p>A criança mostrava-se interessada, mas estava a decorrer o intervalo e a criança, por vezes, distraía-se. Ela parecia querer despachar o trabalho para ir brincar.</p>

<p>P- Escreve Índia!</p> <p>I- Então como é que eu escrevo? Os leões...</p> <p>TP- Também vivem na Índia.</p> <p>I-Olha, aqui diz assim: a leoa não tem juba – está a descrever a leoa - ...</p> <p>TP- A leoa não tem juba...</p> <p>I- A leoa não tem juba [e mostra o que é a juba, para relembrar à criança] (...) e também é mais levezinha e mais rápida que o leão. Vamos escrever isso?</p> <p>TP- Sim. Só tem um bocadinho aqui [esclarecendo com gestos que se refere ao queixo].</p> <p>I-É. como é que escrevemos?</p> <p>TP- A leoa é mais rápida que o leão.</p> <p>I- [Ao mesmo tempo que escrevia dizia]... é mais rápida...</p> <p>TP- ...é mais leve...</p> <p>I- ... [Ao mesmo tempo que escrevia dizia] mais leve e rápida do que...</p> <p>TP- ... o leão...</p> <p>I- ...o leão e também não tem... Como se chama aquilo?... Juba!</p> <p>TP- [repete] Juba.</p>	<p>Numa 2.ª reunião a criança, apesar de se mostrar interessada, distraía-se com facilidade com a presença de outras crianças do grupo e de um elemento da equipa educativa a trabalhar noutro projeto, na biblioteca. A investigadora teve de dar um apoio maior na formulação do texto.</p>
---	---

NOTAS:

A investigadora tentava manter um diálogo que mostrava entusiasmo com as descobertas das crianças e também procurava que as crianças entendessem o que ela estava a comunicar sintetizando o que estava escrito no texto e explicando palavras que considerava que poderiam não ser do entendimento das crianças.

As crianças contactam com o código escrito através do contacto direto ou indireto com os computadores (e.g. escreveu o seu título; viu a investigadora a escrever o texto que ditou para incluir no seu livro; na pesquisa na internet a criança tinha de dizer o que queria pesquisar e a investigadora escrevia no motor de busca o que pretendia pesquisar. Aprendem novas palavras resultante da informação recolhida e tratada.

Anexo 10 - Dados referentes à categoria 6 (Partilha novos conhecimento decorrentes da pesquisa)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- i. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- ii. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- iii. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- iv. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 14 - Dados para a análise da categoria 6 (Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa)

Participantes	CATEGORIA 6 - PARTILHA NOVOS CONHECIMENTOS DECORRENTES DA PESQUISA					
	(Verificada na 2.ª Fase – Escolher o tema a pesquisar - e na 6.ª fase - Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais)					
	Na 1.ª entrevista (Tabela 6 do Anexo 2) (Relembrando: para ajudar as crianças à escolha de um tema, na atividade anterior elas, a pares, tiveram de identificar e expressar, oralmente, para todo o grupo, o conteúdo presente num livro e numa revista através da interpretação das imagens) ¹⁵		Na 2.ª entrevista (Tabela 8 do Erro! Resultado de índice inválido.) (Questão 6: O que aprendeste com este trabalho todo de fazer um livro? O que aprendeste sobre o teu tema? Nota: a resposta depende do tema que pesquisou; Questão 5: Fazer este livro deu muito trabalho? O que tiveste de fazer? Quais foram as tuas tarefas? Resposta que se pretendia: pesquisar em livros, revistas e internet; escolher o texto e imagens; gravar a voz referente ao texto; escrever o título)		Na (última) reunião com o pequeno grupo	
	Dados referentes à	Notas	Dados referentes à categoria 6	Notas	Dados referentes à categoria 6	Notas

¹⁵ Temas abordados: instrumentos musicais; transportes; estações do ano; água; plantas; animais; cavaleiros e castelos; crianças em escolas de outros países; animais marinhos (tubarões; baleias; golfinhos, pinguins); Natal.

	categoria 6					
A	Indicou temas do seu interesse. “Cavalinhos, unicórnios ou burros”.	Adorava cavalos.	A I não colocou a questão 6. Fazer o livro deu muito trabalho? “Um pouco só”. Tarefas: “a seguir foi em revistas e o último foi o computador” (no seguimento da ajuda da investigadora que referiu a pesquisa em livros).	Revelava-se impaciente porque queria ir brincar. A entrevista decorreu na hora do prolongamento (ATL) e a criança conseguia ouvir o barulho vindo da sala.	A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I- [Criança A] “disseste que os cavalos, às vezes correm rápido e às vezes correm devagar. Conseguieste ver isso na tua pesquisa? A- (A criança ficou pensativa e disse que) Não.	Estavam 4 elementos do grupo (faltava a criança TF). A criança não mostrou vontade em participar no diálogo do grupo.
D	Indicou um tema abordado num dos livros apresentados na atividade anterior: “plantas”.	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.	“Que as plantas são árvores” (não se soube explicar); O caule da árvore é “o tronco”; A flor transforma-se em “fruto” (só com ajuda); A planta alimenta-se com “a água”. Fazer o livro “não” deu muito trabalho. Tarefas: “escolhi umas plantas [imagens]”.	Revelava alguma falta de concentração e/ou confiança no que dizia.	I- Já sabes como se chama esse pauzinho [caule]? D- Raiz! Tronco?	Estavam reunidos todos os elementos do grupo (5).
IS	Indicou um tema abordado numa das revistas apresentadas na atividade anterior: “meninos pobres de outros países”.	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia.	“Aprendi que se corta e depois cai e fica assim” (referiu-se ao umbigo, mostrando como ficou o seu); “já não me lembro, foi há muito tempo”; o bebé está “nove” meses na barriga; o bebé aparece dentro da barriga da mãe “com uma sementinha do pai e da mãe”; o bebé “vai crescendo em cada mês”; dentro da barriga da mamã ele dorme, mas “às vezes abre os olhos e também faz coisas: chucha o dedo; dá cambalhotas; dá pontapés”; a mãe consegue ver se é menino ou menina “através da ecografia”; “eu não sabia nada disso” (referindo-se à ecografia).	Mostrava-se uma criança entusiasmada em transmitir o que sabia, mas estava ansiosa por ver os vídeos sobre o seu tema (que a investigadora lhe tinha prometido mostrar no fim do trabalho).	A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I – [A criança IS] disse “o papá dá uma sementinha à mamã, e depois, quando carregamos na barriga da mamã, sai o bebé, um menino ou uma menina”! É assim, carregamos na barriga da mamã? IS-Não [bate com as mãos na cabeça, como que desiludida com aquela afirmação que tinha dito inicialmente]. I- Quer dizer que aprendeste!? Não sabias e aprendeste coisas.	Estavam reunidos todos os elementos do grupo (4).

			Fazer o livro “deu” muito trabalho. Tarefas: “já não me lembro” (A investigadora dizia parte das tarefas e a criança completava: “eu coloquei aqui uma cadeira para ir buscar um livro”; “vi num papel para escrever igual” (referia-se ao título).		<p>I- [A criança IS] disse que “nascem pelo pipi da mamã”. Só pelo pipi da mamã? IS- Vagina!</p> <p>SI – [A criança respondeu ao mesmo tempo que a IS] Não! Às vezes nascem pela barriga, outras vezes pelo pipi.</p> <p>I - [Referindo-se ao que a criança IS tinha dito na 1.ª reunião antes da pesquisa] “Tem uma coisa que está dentro da barriga da mamã e vai para o bebé para ele ficar mais gordinho”. Como é que se chama isso?</p> <p>IS- Cordão umbilical! (respondendo toda entusiasmada).</p> <p>A criança SI também concordou.</p>	
LA	Indicou um tema porque tinha dito à investigadora que o pai estava em Lisboa e esta questionou-a se queria fazer sobre essa cidade. A criança aceitou.	Mostrava-se atenta e entusiasmada.	<p>Lisboa fica “em Portugal”; Lisboa fica “longe” de Viana; tem “muitas” casas; tem “o estádio da Luz”, “do Benfica”; “tem o Jardim Zoológico”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro deu muito trabalho. Tarefas: “pesquisar dentro dos livros, nas revistas, computador”; “só encontrei um livro: aquele do mapa”; “eu escrevi rápido” (o título); “só tinha de pôr 5” (o número de imagens a incluir no livro).</p>	Mostrava-se atenta, mas cansada.	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:</p> <p>I-Lisboa tem um jardim zoológico. Afinal é verdade?</p> <p>LA- (Acenou com a cabeça dizendo que sim) A criança IS já foi e contou-nos.</p> <p>I- (...) disse que tem um jardim com animais do mar.</p> <p>LA- É verdade.</p> <p>I- É? Viste isso na tua pesquisa?</p> <p>LA- Eu vi.</p> <p>I- Sim?</p> <p>LA- Vi. Eram golfinhos [concluindo].</p>	Estavam 3 elementos do grupo (faltava a criança SE).
MF	“Comer”; “alimentos que fazem bem”.	Mostrava-se um pouco distraída.	“Aprendi que o arco-íris aparece quando está sol e chuva”; “no fim da chuva”; “Sete” cores do arco-íris; “vermelho”, “laranja”, “amarelo, depois verde, anil, depois azul, e	Mostrava-se interessada.	<p>I- Afinal são seis cores?</p> <p>MF- São sete!</p> <p>I- Lembraste quais são as cores? Tu dizias [na 1.ª reunião do grupo] que era</p>	Estavam reunidos todos os elementos do grupo (5).

			<p>violeta”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro “não” deu muito trabalho. Tarefas: “fomos procurar imagens”; “guardei” as imagens; “escrevi o título”.</p>		<p>o vermelho, laranja, amarelo, violeta, azul e verde. Faltava uma que é o... MF- É o anil!</p>	
MM	<p>“Matemática”; “Como as pessoas nascem”.</p>	<p>Mostrava-se pouco entusiasmada pelo assunto.</p>	<p>“Aprendi nos livros”; “Aprendi a fazer livros”; “Jardim Zoológico”; “Uma cidade muito grande”; “muitas casas”; “muitas escolas” (não encontrou esta informação na pesquisa).</p> <p>A criança disse que fazer o livro não deu muito trabalho. Tarefas: “pesquisei”; “escolhi as imagens”; “escrevi Lisboa”.</p>	<p>Mostrava-se atenda.</p>	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I- Tem o Estádio da Luz. MM- Sim, é muito verdade! I- Disseste que tinha a estátua do Eusébio. MM- É verdade! I- Disseste que Lisboa pertencia a Portugal. MM- É verdade.</p> <p>I- Disseste que tinha estátuas. MM- É verdade. I- Disseste que as árvores são maiores. MM- É verdade. I- Estás a mentir, não viste árvores... MM-Não, mentira.. I- Pois, não sabes... [referindo-se ao facto de não ter pesquisado sobre isso].</p> <p>A investigadora disse ainda que, inicialmente, a criança MM tinha dito que Lisboa tinha mais do que mil pessoas, e a criança confirmou acrescentando: MM- É verdade. I- Quantas tem então? MM- Tem finitos [Entende-se que a</p>	<p>Estavam 3 elementos do grupo (faltava a criança SE).</p> <p>A criança estava entusiasmada.</p>

					<p>criança, possivelmente, queria dizer infinito, com o intuito de referir que tinha muitas pessoas].</p> <p>A investigadora questionou ainda a criança MM se afinal – como ele pensava antes da pesquisa – se Lisboa tinha muitas bibliotecas, e a criança respondeu: MM- É verdade. I- Olha o teu nariz a crescer. Tu chegaste a pesquisar isso? MM-Não. Mentira.</p>	
SE	“Abelhas”.	Mostrava-se um pouco confusa.	<p>A I não colocou a questão 6, mas, durante a conversa, a criança indicou: “Oceanário”; “Ponte 25 de abril”.</p> <p>Tarefas: “Tive de pesquisar no computador e nos livros”.</p>	Mostrava-se pouco atenta e/ou um pouco confusa. Queria brincar com a criança que estava na mesma sala. A entrevista decorreu na hora do prolongamento (ATL) e estava barulho no corredor.	-	(faltou)
TF	“Cavalos”; “tubarão”.	Mostrava-se um pouco distraída. Gostava de cavalos.	<p>“Aprendi palavras novas”, “e coisas novas que eu não sabia sobre cavalos e a natureza toda”.</p> <p>A I perguntou se fazer o livro deu muito trabalho e a criança respondeu: “Sim”; “Não deu muito, muito. Deu mais ou menos”.</p>	Mostrava-se uma criança um pouco distraída. A entrevista decorreu na hora do prolongamento	-	(faltou)

			Tarefas: “tinha que dizer como é que era, se era relinchar...”.	(ATL) e a criança conseguia ouvir o barulho vindo da sala.		
TM	“Plantas”, “diferentes plantas”.	Revelava-se uma criança mais interessada em transmitir o que sabia sobre as plantas.	<p>“Descobri que algumas têm o caule frágil”, “as flores”, e outras têm o caule “forte” que são as “árvores”; “E aprendi que os frutos crescem quando” “as flores transformam-se em frutos”, “e quando estiverem vermelhinhas já podemos comê-los”; “Não há nada verde. Só há algumas maçãs que são verdes”; “Descobri que as plantas seguram-se com a raiz”; “mete-se uma sementinha” e, depois, começa a ganhar “uma raiz” e depois, “crescem as primeiras folhas”.</p> <p>A I perguntou se fazer o livro deu muito trabalho e a criança disse que “sim”. Tarefas: “primeiro tive de escrever as páginas” [?], “depois escolhi-as”; “depois pesquisei no computador e antes pesquisamos aqui nestas [estantes]”.</p>	Revelava-se uma criança um pouco cansada, mas interessada.	<p>A criança disse que o nome do “pauzinho” das flores chama-se caule.</p> <p>I- Como respiram as plantas? TM-Pelas folhas (fazendo gestos para exemplificar, movimentando os braços de dentro para fora).</p>	Estavam reunidos todos os elementos do grupo (5).
B	“Baleias”.	Revelava-se uma criança, frequentemente e, distraída com o que a rodeava.	<p>“Aprendi muitas coisas”; “Aprendi que as baleias dormem em pé para irem à superfície respirar, depois voltam pra baixo”; “que as caudas ajudam a nadar muito depressa”; os bebés mamam “dois anos”; os ossos “têm óleo”; “há muitas diferentes baleias”, “conheço a baleia Minke, a baleia cinzenta, a baleia azul, a baleia oscar [quis dizer “orca”]”; o animal marinho maior de todos “é a baleia azul”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro deu “um bocadinho” de trabalho. Tarefas: “fiz uma</p>	Revelava-se uma criança interessada, mas um pouco distraída com o que a rodeava.	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I-Disseste que são grandes e um bocadinho gordinhas. B- Pois são gordinhas. Têm uma barriga enorme. I- Qual era a baleia maior? B- A baleia maior é a baleia azul. I- E qual é o maior animal que... B- Que cabe na língua da baleia azul. É o elefante. I- [Para explicar ao resto do grupo] O</p>	Estavam 4 elementos do grupo (faltava a criança TF).

			pesquisa sobre baleias”. “Não me lembro”.		<p>elefante é o maior animal que anda sobre a terra e, mesmo assim, a baleia é tão grande que ele cabe na língua da baleia. O tamanho da baleia azul é [fazendo o gesto com os braços]...</p> <p>B- Gigante.</p> <p>I- Há muitas espécies de baleias, não há?</p> <p>B- Há a baleia cinzenta; há a baleia Minke; Há a baleia azul.</p> <p>TMA- Há um tubarão.</p> <p>B- Os tubarões não são baleias. Há a baleia Minke; Há a baleia cachalote.</p> <p>I- Como é que elas dorme?</p> <p>B- Elas dormem assim em pé, e depois, quando não conseguem respirar vão à superfície e respiram e, depois, voltam para baixo para dormir outra vez em pé.</p>	
IM	<p>“Lua” (após várias dicas); “fadas dos dentes; “princesas e príncipes”; “histórias”; “arco-íris” (após várias tentativas de obter uma resposta coerente).</p>	<p>Divagava frequentemente e. Revelava-se uma criança muito confusa.</p>	<p>“Já sei as cores que ele tem, tem sete”; “azul, anil, rosa [errado], preto [errado], verde, cor-de-laranja, castanho [errado]”; “a chover e quando está sol” (para aparecer o arco-íris).</p> <p>A criança disse que fazer o livro “não” deu muito trabalho. Tarefas: “procurar o arco-íris”.</p>	<p>Revelava-se uma criança distraída e confusa.</p>	<p>Depois de no questionamento à MF se dizerem todas as cores do arco-íris, a investigadora questionou a IM sobre o número de cores e quais e a criança respondeu corretamente, à exceção do violeta, tendo-o chamado de roxo.</p>	<p>Estavam reunidos todos os elementos do grupo (5).</p>
J	<p>“Gostava de ver aqueles meninos” (de outros países pobres – artigo que viu numa revista na atividade anterior)</p>	<p>Revelava-se uma criança interessada.</p>	<p>“O bebê, depois, estava a dar pontapés, e depois deu cambalhotas”, “passa o tempo a dar cambalhotas”; “nascer pelo pipi da mamã”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro não deu muito trabalho. Tarefas: “vi as páginas como</p>	<p>Revelava-se uma criança interessada, mas que se desconcentrava com facilidade.</p>	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:</p> <p>I – [A criança J] dizia “nascem na barriga da mamã”. Crescem lá dentro, não é? Achas que é verdade?</p> <p>J- (Acenou com a cabeça que sim)</p>	<p>Estavam reunidos todos os elementos do grupo (4).</p>

			nascem os bebês”.			
LE	<p>“E depois os passarinhos voavam”; “e depois temos um animal que se chama gato...era fofinho; “sobre animais: gatos; depois cães; depois gatos; leões; depois coelhinhos, depois”(Foi difícil perceber o real interesse da criança.)</p>	<p>Revelava-se uma criança muito confusa e distraída.</p>	<p>“Vi muitos animais”; (Não sabia indicar o país onde ela vivia e onde ficava situada Lisboa).</p> <p>A criança disse que fazer este trabalho não deu muito trabalho.</p> <p>A criança não soube indicar qualquer tarefa que efetuou.</p>	<p>Revelava-se uma criança muito confusa.</p>	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:</p> <p>I- (...) tinha lojas?</p> <p>LE- (Acenou com a cabeça a dizer sim)</p> <p>I-Sim? Chegaste a ver isso na tua pesquisa?</p> <p>LE- (Acenou com a cabeça a dizer sim. Contudo, a criança não tinha pesquisado sobre isso).</p>	<p>Estavam 3 elementos do grupo (faltava a criança SE).</p> <p>Revelava dificuldade em se concentrar e/ou entender o que lhe pedem.</p>
MA	<p>Indicou um tema abordado num dos livros apresentados na atividade anterior: “Primavera”.</p>	<p>Estava a decorrer o intervalo e estava barulho.</p>	<p>“Aprendi que a primavera era bonita” (criança a fantasiar); “Aprendi que não caem as folhas”; as folhas estão “verdes”; as “flores” começam a nascer; “está mais calor” (em vez de frio).</p> <p>A I perguntou se fazer o livro deu muito trabalho e a criança respondeu: “Mais ou menos”. Tarefas: “tive de procurar nos livros, nas revistas e no computador”; disse “as palavras da primavera” (refere-se ao texto que produziu).</p>	<p>Revelava-se uma criança interessada.</p>	<p>I- Na primavera, as folhas são de que cor?</p> <p>MA- Verdes!</p> <p>I- Afinal não caem as folhas?</p> <p>MA- (Acenou com a cabeça a dizer que não)</p> <p>A criança não se lembrava que nessa estação começavam a chegar as andorinhas.</p>	<p>Estavam reunidos todos os elementos do grupo (5).</p>
SA	<p>“Corpo humano”; “coração”.</p>	<p>Revelava-se uma criança atenta.</p>	<p>“Aprendi que o coração era uma bomba” (no sentido de bombear o sangue para todo o corpo); O coração não para de bater à noite; o coração ajuda o sangue “a circular pelas veias”; quando corro o coração anda “mais depressa”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro “não” deu</p>	<p>Revelava-se uma criança um pouco distraída e impaciente, talvez por estar barulho no corredor.</p>	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema:</p> <p>I- SA disseste que o coração bate muito. O coração está sempre a bater muito?</p> <p>SA- (Acenou com a cabeça que não).</p> <p>I-O coração às vezes pára de bater?</p> <p>SA-(Acenou com a cabeça que sim).</p>	<p>Estavam reunidos todos os elementos do grupo (4).</p> <p>A criança não parecia concentrada.</p>

			<p>muito trabalho. Tarefas: gravei “a voz”; “escrevi o título”.</p>		<p>I- Mas no teu livrinho tu disseste que o coração não parava de bater senão morríamos. SA- (A criança concordou com a afirmação acenando com a cabeça que sim).</p> <p>I- SA tinhas dito que o coração tinha ossos e sangue. O coração tem ossos? SA- Não.</p> <p>A criança afirmou que o coração é do tamanho “da nossa mão” (referindo-se à mão fechada – ao punho). Respondeu corretamente que o coração e o sangue têm a cor vermelha.</p>	
SI	<p>“O que os golfinhos comem”.</p>	<p>Revelava-se uma criança atenta.</p>	<p>“Já pesquisei algumas coisas”; o bebé aparece na barriga da mamã “com as sementes do pai e da mãe”; o bebé nasce “pelo pipi ou pela barriga”; o bebé está “nove” meses na barriga da mamã.</p> <p>A criança disse que fazer o livro “não” deu muito trabalho. Tarefas: “depois tive de procurar”; “tirei algumas páginas e depois pus as que eu queria”; temos de fazer “a folha de guarda e a folha de rosto”.</p>	<p>Revelava-se uma criança atenta.</p>	<p>A investigadora confrontou o grupo com as afirmações que tinham feitos duas crianças sobre o tempo que o bebé está dentro da barriga da mãe (9 meses ou 2 meses) e a criança SI concordou que eram 9 meses.</p>	<p>Estavam reunidos todos os elementos do grupo (4).</p>
TMA	<p>“Elefantes”.</p>	<p>Revelava alguma falta de concentração e mais entusiasmada em transmitir o que sabia sobre outros</p>	<p>“Eles têm tromba para respirarem”, “e sugar [a água]”, “e depois deitar por cima dele”; “rebolam na lama”; “ligam [abanam] as orelhas” para se refrescarem”; os elefantes da Ásia são “mais pequeninos”; comem “arroz, canas-de-açúcar”, “dormem a pé”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro “deu” muito</p>	<p>Revelava-se inquieto e com alguma falta de concentração. Estava barulho no recreio.</p>	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I- TMA disseste que eles tinham tromba que chega às árvores para comerem folhas e colocar na boca... TMA- É. E também comem amendoins [Não tinha encontrado essa informação</p>	<p>Estavam 4 elementos do grupo (faltava a criança TF).</p>

		assuntos. (Nota: quando entrou um adulto na sala deixou de responder às questões).	trabalho. Tarefas: “estive a procurar nos livros”, “depois foi nas revistas e depois foi na internet”; “guardamos no computador” o que encontrou.		na pesquisa com a investigadora].	
TP	“História de Jesus”; “história da paz”.	Estava a decorrer o intervalo e estava barulho, pelo que a criança estava distraída, a olhar constantemente e para as crianças no recreio. Costuma ser uma criança interessada.	<p>“Os leões são felinos”; “os leões têm visões [?]” (devia-se estar a referir aos sentidos apurados), “para ver à noite”.</p> <p>A criança disse que fazer o livro “não” deu muito trabalho. Tarefas: “escrever”; “procurei”; “encontrei”; colocou no computador “as coisas que eram mais importantes”; “escolhi as fotografias”.</p>	Antes da entrevista a criança estava a brincar no recreio. Estava barulho no recreio. Costuma ser uma criança interessada.	<p>A investigadora confrontou a criança com o que ela pensava inicialmente sobre o seu tema: I- Os leões caçam e comem. É verdade? TP- É. TMA- É como os elefantes que dormem a pé. I-Disseste que são os “reis da selva”, são os que correm mais e têm uma coroa de rei. TP- Sim, é verdade. I- Têm coroa? A juba deles é aqui em cima? Onde é que fica a juba deles [leões]. TP- É à volta do pescoço. I- Então não é uma coroa. Não fica só cá em cima! TMA- Os tigres também correm rápido como os leões.</p> <p>I- Onde é que vivem os leões? Na Á... TP- África. I- E na Índia... TP-Índia!</p> <p>I- A barba é vermelha e a pele é cor de laranja. TP-Não.</p>	Estavam 4 elementos do grupo (faltava a criança TF).

					I- Chama-se barba? TP – Não I- Chama-se então... TP- Juba! TP- O leão é do tamanho de um menino de 6 anos.	
--	--	--	--	--	--	--

Notas:

A investigadora, no final da pesquisa e tratamento da informação, voltou a reunir com cada grupo para os confrontar, individualmente, com o que tinham dito, na 1.ª reunião do grupo, sobre o que pensavam sobre o seu tema. A maioria das crianças estava entusiasmada em transmitir o que sabia sobre o seu tema e, também, gostava de mostrar o que também sabia sobre o tema dos colegas, quando diferente.

Anexo 11 - Dados referentes ao desempenho global de acordo com as seis primeiras categorias (competências em LI)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- i. Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- ii. Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- iii. Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- iv. Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

1. É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
2. Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
3. Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
4. Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 15- Desempenho global de acordo com as seis primeiras categorias (competências em LI)

Participantes	Categoria 1 - Indica um tema pertinente que pretenda pesquisar e coloca questões nesse sentido	Categoria 2 - Indica diferentes fontes de informação pesquisáveis	Categoria 3 - Recolhe informação pertinente a partir de imagens em livros, revistas e na internet	Categoria 4 - Seleciona informação relevante	Categoria 5 - Trata a informação selecionada	Categoria 6 - Partilha novos conhecimentos decorrentes da pesquisa	Média do desempenho nas seis categorias
	Níveis de desempenho						
A	5	5	3	2	4	2	3,5
D	3	3	3	3	2	3	2,8
IS	4	4	4	3	5	4	4,0
LA	3	5	3	3	2	4	3,3
MF	4	4	2	4	4	4	3,7
MM	4	4	3	3	4	4	3,7
SE	4	3	3	3	4	3	3,3

TF	5					4					3					3					3					2					3,3				
TM	3					3					4					4					3					4					3,5				
B	5					4					4					3					4					4					4,0				
IM	2					4					2					3					2					3					2,7				
J	3					2					3					3					4					3					3,0				
LE	1					1					1					1					1					1					1,0				
MA	3					3					3					3					4					4					3,3				
SA	5					4					3					3					5					4					4,0				
SI	5					4					4					3					4					4					4,0				
TMA	2					4					3					3					4					4					3,3				
TP	5					3					4					3					4					4					3,8				
Dados parcelares	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	-				
	1	2	5	4	6	1	1	5	9	2	1	2	10	5	0	1	1	14	2	0	1	3	2	10	2	1	2	4	11	0					
Média do desempenho em cada categoria	3,7					3,6					3,1					2,9					3,5					3,4					3,4				
Notas:																																			
Níveis de desempenho: 1- Muito Fraco; 2- Fraco; 3 -Razoável; 4- Bom; 5 – Muito Bom.																																			
Os níveis atribuídos a cada participante, em cada categoria, foram considerados a partir das evidências observadas na execução das atividades ou tarefas inerentes a cada categoria (Tabela 5 - Evidências consideradas, no presente estudo, para cada nível de desempenho, em cada categoria).																																			

Anexo 12 - Dados referentes à categoria 7 (Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI)

Aspetos importantes a considerar na recolha e análise de dados do presente estudo:

Compreender atitudes e comportamentos de crianças da educação pré-escolar a um projeto de Literacia da Informação

- Despertar o interesse pela pesquisa sobre um tema, em diferentes fontes de informação;
- Criar momentos que permitam desenvolver competências de LI;
- Promover a aquisição de novos conhecimentos através da pesquisa e tratamento da informação;
- Promover a valorização do livro informativo e do trabalho de pesquisa.

- É possível trabalhar a Literacia da Informação na Educação Pré-Escolar?
- Que estratégias se revelam adequadas para desenvolver competências de Literacia da Informação em crianças do pré-escolar?
- Que conhecimentos constroem as crianças em projetos de Literacia da Informação?
- Que opiniões revelam as crianças sobre o projeto em Literacia da Informação?

Tabela 16 - Dados para a análise da categoria 7 (Visão geral dos participantes sobre o presente projeto em LI)

Participantes	CATEGORIA 7 – VISÃO GERAL DOS PARTICIPANTES SOBRE O PRESENTE PROJETO EM LI								
	(Verificada na 6.ª fase - Evidenciar as aprendizagens efetuadas no projeto e visualizar o livro informativo em diferentes formatos digitais)								
	Na 2.ª entrevista (Tabela 8 do Erro! Resultado de índice inválido.)					Na (última) reunião com o pequeno grupo			
	1-Lembraste o que é pesquisar?	5- Fazer este livro deu muito trabalho? (...)	7-O que gostaste de fazer neste trabalho todo de fazer o livro?	8-O que não gostaste de fazer?	9-Para que achas que vai servir este livro que ajudaste a fazer? Interessa para quê?	1 - Porque acham que o livro só foi feito no computador?	2 - Qual acham que se estraga mais depressa, um livro em papel ou um livro digital (um livro que esteja no computador)?	3 - Acham que é mais caro o livro em papel ou o que é feito no computador?	4 - Acham que dava para colocar a voz que vocês gravaram para o vosso livro, no livro em papel?
A	“É pesquisar livros na internet, nas	“Um pouco só”	Gostei “de procurar os	Não gostei de “ouvir as letras dos cavalos que	“Para ler”.	-	-	-	-

	revistas”.		animais”, “em livros”	morreram” (refere-se a uma parte da pesquisa que abordou esse tópico).					
D	“Pesquisar livros, computadores”.	“Não”	Gostou de “pesquisar nos livros”;	Não gostou de “procurar nas revistas”.	“Para ler”, “nós a ler aquele livro”.	“Porque não rasga assim tanto [fazendo os gestos de rasgar].”	“Um livro em papel”	“Eu acho que é em papel!”	“Eu acho que sim.”
IS	“É descobrir coisas”	“Deu”	“Gostei de tudo”.	-	“Para os pais saberem tudo o que nós aprendemos”, “para levar para casa para cada um”.	“Porque é mais fixe!” [o grupo só respondeu a esta questão depois da questão 2 e 4]	“O livro em papel!”	-	-
LA	“É ver o que está dentro dos livros”	Sim.	“Gostei de pesquisar” na internet;	Não gostei de pesquisar” nos livros e nas revistas”	“Para os senhores comprarem e lerem”	-	“Em papel.”	“É caro [no computador].”	“Não!”
MF	“Ver nos livros”.	“Não”	“Gostei de procurar as imagens na internet”;	Não gostei “de pintar em casa” (refere-se à folha de registo a incluir no livro).	“Vai servir para fazer trabalhos”; “para levarmos para casa” “vejo as imagens”, “posso ler as coisas quando for mais crescadinha”; “para aprender o arco-íris”; “chegando a	-	-	-	“Acho... que sim!?”

					casa vou pesquisar um bocado”.				
MM	“É sobre os livros”; “Procurar nos livros”.	Não.	“Fazer tudo”.	-	“Para mostrar aos amigos”; “Vão ver as nossas imagens”; “vão ver o nosso livro”.	-	“O livro em papel.”	“Um livro no computador não é mais caro.”	“Dá.”
SE	“Coisas sobre Lisboa”; “A Ponte 25 de abril” (a criança não estava atenta).	-	Gostei de” ver o Oceanário”; (“estou cansado”)	Não gostei de “encontrar as coisas nos livros” (não tinha encontrado nada nos livros).	“Para as pessoas lerem”.	FALTOU			
TF	“É procurar, na internet”, “em todos os sítios”.	“Não deu muito, muito. Deu mais ou menos”	“Gostei de pesquisar os cavalos na internet”; “Gostei de tudo”.	-	“Para ler, para ensinar aos filhos”.	FALTOU			
TM	“Ver no computador se há algumas coisas de pesquisa, nos livros se há algumas coisas de pesquisa e também se pode ver na internet” (parece ter feito	“Sim”	“Gostei mais de fazer o título”.	-	“Para ler”; “E para ver imagens”.			“Não [não concordava com a criança MA que um livro no computador era mais caro].”	

	confusão com a questão “onde se pode pesquisar”).								
B	“É aprender muitas coisas diferentes”.	“Um bocadinho”	“Gostei mais de falar”; “Gostei de tudo”.	-	“Para mostrar” “aos pais e às mães”.	-	-	-	-
IM	“Procurar o que nós dissemos”.	“Não”	Gostou de “procurar o arco-íris”.	Não gostou de “procurar nos livros”.	“Para levar para casa?”.				“Eu acho que não!”
J	“É escrever”.	Não.	“Gostei muito do bebé que estava a dar pontapés”; “Gostei de pesquisar nos livros”.	-	“Para nós vermos”.	-	-	-	“Não.”
LE	“Pesquisar é ver nos livros”.	Não.	Gostou de “ver o leão-marinho”.	-	“Para pôr na capa”; “Para arrumar” (Parece não entender).	-	-	“[No computador] É mais caro.”	-
MA	“Pesquisar é pesquisar no computador ou nos livros”.	“Mais ou menos”	“Gostei mais de dizer as palavras [frases]”	“Não gostei de gravar a voz”.	“Para ver as imagens da primavera”; “Para nós aprendermos as coisas e irmos lá para cima [1.º ciclo do EB]”.	-	-	“Um livro no computador.”	-
SA	“É ver as coisas”.	“Não”	Gostou “de pesquisar no computador”	“Não gostei de pesquisar nas revistas”	“Para mostrar aos pais”.	-	-	-	-
SI	“Ver o que queremos para	“Não”	Gostei mais de “pesquisar nos	-	“Pra ver as imagens”,	“Porque não dá para gravar a	“O livro em papel!”	“[No computador é]	“Não.”

	um livro” “ou para o computador”; “Vamos ir à biblioteca ver aos livros, às revistas e aos computadores”.		livros”; “Gostei de tudo”.		Quem pode ver? “Os pais, os avós, os tios, os primos”	voz nos livros em papel! [o grupo só respondeu a esta questão depois da questão 2 e 4]”		Mais barato!”	
TMA	“Fazer”; “Não sei”.	“Deu”	Gostei de “muita coisa”.	-	“Não sei”. “Para mostrar os animais” “aos meninos” “que queremos”.	-	-	“Em papel.”	-
TP	“Procurar” “sobre o que nós estamos a falar”.	“Não”	“Gostei de tudo”.	-	Para aprendermos”.	“Porque no computador é mais depressa e assim nós conseguimos escrever no computador, conseguimos porque tem as letras, estão desenhadas.”	“Em papel pode-se rasgar.”	-	-